

Trabajo Fin de Máster

# La Historia como herramienta para la enseñanza de ELE y para el desarrollo de la competencia intercultural

Consideraciones teóricas, análisis de manuales y propuesta didáctica

Máster Universitario en Enseñanza de Español e Inglés L2/LE

Universidad de Alicante

Septiembre 2018

**Tutora:** Eva García Ferrón

**Alumna:** María Cristina Huesca Pérez



# La Historia como herramienta para la enseñanza de ELE y para el desarrollo de la competencia intercultural

## Resumen

El objetivo central de este trabajo es demostrar que la Historia «con mayúsculas» puede ser una buena herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera y, más concretamente, para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de E/LE en niveles intermedios y superiores. Para lograr estos objetivos se siguen dos vías diferentes. En primer lugar, y con la finalidad de comprobar si actualmente ya se utiliza el hecho histórico como herramienta de enseñanza y aprendizaje en los manuales de E/LE, se realiza un estudio de manuales de nivel B2 publicados por cuatro editoriales representativas del panorama actual. La hipótesis inicial es que la Historia, en contraste con otras disciplinas recogidas en las competencias generales del usuario/a (MCER), es la gran olvidada en los manuales de enseñanza de E/LE. En segundo lugar, se presenta una propuesta didáctica orientada a promover el conocimiento y entendimiento de las diferentes culturas presentes en el aula, trabajando las destrezas y habilidades interculturales que posee el estudiante y favoreciendo a su vez el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

**Palabras clave:** *Historia, cultura, español lengua extranjera, análisis de manuales, competencia intercultural.*



## AGRADECIMIENTOS:

*A mi tutora Eva García Ferrón sin cuyo asesoramiento y colaboración este trabajo no hubiera sido posible.*

*A Pilar Escabías Llorent por sus consejos y ayuda.*

*Al personal del CSI en general por facilitarme la consulta de materiales.*

*A mis hijas Aitana y Amy por su paciencia y apoyo..*



# INDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	14
1.1. Justificación.....	15
1.2. Objetivos y metodología.....	16
2. MARCO TEÓRICO .....	22
2.1. El avance del plurilingüismo en las sociedades modernas .....	22
2.2. El perfil del estudiante de idiomas actual.....	24
2.3 La formación del alumno y las competencias involucradas en el proceso .....	25
2.3.1. La competencia comunicativa .....	28
2.3.2. Competencia intercultural .....	30
2.4. La cultura y los contenidos socioculturales .....	33
2.4.1. El concepto de cultura .....	33
2.4.2. Los contenidos socioculturales en la enseñanza de ELE.....	36
2.5. La Historia .....	39
2.5.1. El concepto de historia .....	40
2.5.2. La «contemporaneidad» en la historia.....	41
2.6. Estado de la cuestión .....	43
3. ANÁLISIS DE MATERIALES .....	48
3.1. Selección de manuales.....	49
3.2. ¿Qué datos considerar? .....	51
3.3 Sistematización y tratamiento de la información.....	52
3.3.1. Recogida de datos.....	52
3.3.2. Tratamiento de la información recopilada .....	55
3.4. Resultados y conclusiones del análisis de manuales .....	55
3.4.1. Resultados del análisis de manuales .....	55

3.4.2. Conclusiones del análisis de manuales.....	85
4. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	90
4.1. Introducción.....	90
4.2. Ficha de presentación de la unidad didáctica.....	93
4.3. Unidad Didáctica: PROBLEMAS DE HOY HEREDADOS DE AYER.....	96
4.3.1. SESIÓN 1: ROMPIENDO ESTEREOTIPOS. La división del trabajo en la prehistoria .....	96
4.3.2. SESIÓN 2: ROMPIENDO ESTEREOTIPOS. La espiritualidad. ....	101
4.3.3. SESIÓN 3: ¿HONOR Y JUSTICIA PARA TODOS? La Bona Dea. ....	106
4.3.4. SESIÓN 4: ¿HONOR Y JUSTICIA PARA TODOS? La familia Cenci. ....	111
4.3.5. SESIÓN 5: ESPELEÓLOGAS, BOMBERAS, FONTANERAS... ¿POR QUÉ NO? ¿James Barry o Margaret Bucley? .....	116
4.3.6. SESIÓN 6: EXPOSICIONES.....	120
4.3.7. SESIÓN 7: ESPELEÓLOGAS, BOMBERAS, FONTANERAS... ¿POR QUÉ NO? B. La diversidad sexual y de género.....	120
4.3.8. SESIÓN 8: LAS CONDICIONES LABORALES. A. Las camiseras de Nueva York.....	123
4.3.9. SESIÓN 9: VISITA A LA FÁBRICA DE TABACOS DE ALICANTE.....	127
4.3.10. SESIÓN 10: LAS CONDICIONES LABORALES. B. La mano de obra barata.....	127
4.3.11. SESIÓN 11: LA XENOFOBIA .....	128
5. CONCLUSIONES .....	132
6. BIBLIOGRAFÍA .....	135
ANEXO I: Materiales complementarios para la unidad didáctica.....	148





# TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

<i>Cuadro 1: Fases de realización del trabajo</i> .....	19
<i>Tabla 1: Recopilación de datos históricos</i> .....	54
<i>Gráfico 1: Distribución de materiales en Aula Internacional 4 (2007)</i> .....	58
<i>Gráfico 2: Distribución de materiales en Aula Internacional 4 (2014)</i> .....	59
<i>Gráfico 3: Distribución de materiales en Aula Internacional 5(2014)</i> .....	59
<i>Gráfico 4: Datos históricos por disciplinas en Aula Internacional 4 (2007)</i> .....	59
<i>Gráfico 5: Datos históricos por disciplinas en Aula Internacional 4 (2014)</i> .....	60
<i>Gráfico 6: Datos históricos por disciplinas en Aula Internacional 5(2014)</i> .....	60
<i>Gráfico 7: Naturaleza de los datos históricos de Aula Internacional 4 (2007)</i> .....	61
<i>Gráfico 8: Naturaleza de los datos históricos de Aula Internacional 4 (2014)</i> .....	61
<i>Gráfico 9: Naturaleza de los datos históricos de Aula Internacional 5 (2014)</i> .....	61
<i>Gráfico 10: Contexto geográfico del material con datos históricos en Aula Internacional 4 (2007)</i> .....	63
<i>Gráfico 11: Contexto geográfico del material histórico en Aula Internacional 4 (2014)</i> .....	64
<i>Gráfico 12: Contexto geográfico del material histórico en Aula Internacional 5 (2014)</i> .....	64
<i>Gráfico 13: Encuadre cronológico del material histórico en Aula Internacional 4 (2007)</i> .....	64
<i>Gráfico 14: Encuadre cronológico del material histórico en Aula Internacional 4 (2014)</i> .....	65
<i>Gráfico 15: Encuadre cronológico del material histórico en Aula Internacional 5 (2014)</i> .....	65
<i>Gráfico 16: Posición del material en Aula Internacional 4 (2007)</i> .....	66
<i>Gráfico 17: Función del material en Aula Internacional 4 (2007)</i> .....	66
<i>Gráfico 18: Posición del material en Aula Internacional 4 (2014)</i> .....	66
<i>Gráfico 19: Función del material en Aula Internacional 4 (2014)</i> .....	66
<i>Gráfico 20: Posición del material en Aula Internacional 5 (2014)</i> .....	66
<i>Gráfico 21: Función del material en Aula Internacional 5 (2014)</i> .....	66
<i>Gráfico 22: Materiales con actividades que fomentan la interculturalidad en Aula Internacional 4 (2007)</i> .....	68
<i>Gráfico 23: Materiales con actividades que fomentan la interculturalidad en Aula Internacional 4 (2014)</i> .....	68
<i>Gráfico 24: Materiales con actividades que fomentan la interculturalidad en Aula Internacional 5(2014)</i> .....	68
<i>Gráfico 25: Distribución de materiales en PRISMA Avanza (2004)</i> .....	69
<i>Gráfico 26: Distribución de materiales en Nuevo PRISMA (2015)</i> .....	69
<i>Gráfico 27: Datos históricos por disciplinas en PRISMA Avanza (2004)</i> .....	70
<i>Gráfico 28: Datos históricos por disciplinas en Nuevo PRISMA (2015)</i> .....	70
<i>Gráfico 29: Naturaleza de los datos históricos en PRISMA Avanza (2004)</i> .....	71
<i>Gráfico 30: Naturaleza de los datos históricos en Nuevo PRISMA (2015)</i> .....	71

<i>Gráfico 31: Contexto geográfico del material con datos históricos en PRISMA Avanza (2004)</i> .....	72
<i>Gráfico 32: Contexto geográfico del material con datos históricos en Nuevo PRISMA (2015)</i> .....	72
<i>Gráfico 33: Épocas presentes en PRISMA Avanza (2004)</i> .....	72
<i>Gráfico 34: Épocas presentes en Nuevo PRISMA (2015)</i> .....	72
<i>Gráfico 35: Función del material en PRISMA Avanza (2004)</i> .....	73
<i>Gráfico 36: Función del material en Nuevo PRISMA (2015)</i> .....	73
<i>Gráfico 37: Materiales con actividades que fomentan la interculturalidad en PRISMA Avanza (2004)</i> .....	74
<i>Gráfico 38: Materiales con actividades que fomentan la interculturalidad en Nuevo PRISMA (2015)</i> .....	74
<i>Gráfico 39: Presencia de datos históricos en Nuevo Ven 3 (2005)</i> .....	74
<i>Gráfico 40: Presencia de datos históricos en Vente 3 (2015)</i> .....	74
<i>Gráfico 41: Disciplinas con datos históricos presentes en Nuevo Ven 3(2005)</i> .....	75
<i>Gráfico 42: Disciplinas con datos históricos presentes en Ven 3 (2015)</i> .....	75
<i>Gráfico 43: Naturaleza de los datos históricos en Nuevo Ven 3 (2005)</i> .....	76
<i>Gráfico 44: Naturaleza de los datos históricos en Vente 3 (2015)</i> .....	76
<i>Gráfico 45: Contexto geográfico del material con datos históricos</i> .....	77
<i>Gráfico 46: Épocas presentes en Vente 3</i> .....	77
<i>Gráfico 47: Posición del material en Nuevo Ven 3 (2005)</i> .....	78
<i>Gráfico 48: Función del material en Nuevo Ven 3 (2005)</i> .....	78
<i>Gráfico 49: Función del material en Vente 3</i> .....	78
<i>Gráfico 50: Materiales con actividades que fomentan la interculturalidad en Nuevo Ven 3 (2005)</i> .....	79
<i>Gráfico 51: Materiales con actividades que fomentan la interculturalidad en Vente 3 (2015)</i> .....	79
<i>Gráfico 52: Presencia de datos históricos en Sueña 3 (2001)</i> .....	80
<i>Gráfico 53: Presencia de datos históricos en Método 4 (2014)</i> .....	80
<i>Gráfico 54: Disciplinas con datos históricos presentes en Sueña 3 (2001)</i> .....	80
<i>Gráfico 55: Disciplinas con datos históricos presentes en Método de español 4 (2014)</i> .	80
<i>Gráfico 56: Naturaleza de los datos históricos en Sueña 3 (2001)</i> .....	81
<i>Gráfico 57: Naturaleza de los datos históricos en Método de español 4 (2014)</i> .....	81
<i>Gráfico 58: Épocas presentes en Método de español 4 (2014)</i> .....	82
<i>Gráfico 59: Posición del material en Sueña 3 (2001)</i> .....	83
<i>Gráfico 60: Función del material en Sueña 3 (2001)</i> .....	83
<i>Gráfico 61: Posición del material en Método de español 4 (2014)</i> .....	83
<i>Gráfico 62: Función del material en Método de español 4 (2014)</i> .....	83
<i>Gráfico 63: Materiales con actividades que fomentan la intercultura en Sueña 3 (2001)</i> .....	85

<i>Gráfico 64: Materiales con actividades que fomentan la intercultura en Método de español 4 (2014)</i> .....	85
<i>Tabla 2: Presencia de la Historia en los manuales</i> .....	86
<i>Tabla 3: Distribución de datos históricos por disciplinas</i> .....	86
<i>Tabla 4: Naturaleza de los datos históricos</i> .....	87
<i>Tabla 5: Distribución geográfica de los datos históricos</i> .....	87
<i>Tabla 6: Encuadre cronológico</i> .....	87
<i>Tabla 7: Posición del dato en el manual</i> .....	88
<i>Tabla 8: Función didáctica de los datos históricos</i> .....	88
<i>Tabla 9: Fomento de la competencia intercultural</i> .....	89
<i>Tabla 10: Ficha de la UD</i> .....	93- 96
<i>Ilustración 1: Venus de Dusseldorf</i> .....	101
<i>Ilustración 2: El Aquelarre (Goya)</i> .....	103
<i>Ilustración 3: Retrato de Beatrice Cenci (Guido Reni)</i> .....	111
<i>Tabla 11: Datos de violencia doméstica de 2017 (INE)</i> .....	115
<i>Tabla 12: Datos de violencia de género de 2017 (INE)</i> .....	115
<i>Ilustración 4: James Barry</i> .....	117
<i>Ilustración 5: La papisa Juana</i> .....	119
<i>Ilustración 6: Catalina de Erauso</i> .....	119
<i>Ilustración 7: Hanna Snell</i> .....	119
<i>Ilustración 8: Dorothy Lawrence</i> .....	120
<i>Ilustración 9: Loreta Janeta Velázquez</i> .....	120
<i>Ilustración 10: Charles de Beaumont</i> .....	120
<i>Ilustración 11: Aurore Lucile Dupin</i> .....	120
<i>Ilustración 12: Beso de Erastés y Erómeno (Louvre)</i> .....	122
<i>Ilustración 14: Nueva York, 1911</i> .....	128
<i>Ilustración 15: Dacca, 2012</i> .....	128



## 1. INTRODUCCIÓN

Elegir un tema para la realización de este trabajo no ha sido nada fácil. El proceso que me condujo a dicha elección partió de una realidad innegable: la enseñanza de español como lengua extranjera está en boga y la demanda de profesorado cada vez es mayor. La presencia de alumnos internacionales en las aulas de ELE hace que sea recomendable tener en cuenta la intercultura como una competencia a desarrollar. Cuando se habla de competencia intercultural se suele centrar el tema en el intercambio cultural entre la lengua y la cultura objeto del estudio —en este caso el español— y la propia del aprendiente. Sin embargo, esta visión se puede ampliar si se integran las diferentes nacionalidades que estén presentes en una clase de español como lengua extranjera. El crisol de culturas puede resultar ser una buena herramienta integradora. En un mundo globalizado como este, la necesidad de entenderse es grande y en ese sentido la presencia de alumnos de distintas nacionalidades puede vivirse como una oportunidad única para propiciar el acercamiento de los pueblos. Todas estas consideraciones me hicieron pensar en posibles herramientas que propicien el desarrollo de esa competencia intercultural/multicultural. Debido a mi formación como historiadora me di cuenta de que la Historia puede ser de gran ayuda a la hora de crear espacios comunes para el diálogo donde los alumnos puedan establecer comparaciones entre sus propias culturas y la de la lengua meta. Comenzamos a hojear algunos manuales fijándonos en la existencia de referencias históricas y nos dimos cuenta de que apenas había. Entonces valoramos la idea de revisar una selección de los más utilizados en el aula de E/LE en busca de textos históricos y realizar un análisis, tanto cualitativo como cuantitativo, de los materiales recopilados. Al ver la casi inexistente cantidad de textos y noticias históricas propiamente dichas que encontrábamos, decidimos ampliar el espectro e incluir cualquier dato o referencia histórica que pudiese aparecer, sin importar su índole y procedencia. Pero limitar el trabajo a realizar un simple análisis de manuales iba a resultar incompleto e insuficiente. En esta fase preliminar nos surgieron una serie de interrogantes: ¿qué implicaba demostrar que efectivamente la Historia es una gran olvidada?, ¿qué

pretendía yo con ello?, ¿realmente es importante la Historia?, ¿dónde radica su importancia?, ¿cómo conectarla con la enseñanza y aprendizaje del español? Todas esas reflexiones me hicieron tomar conciencia de que la realidad de una sociedad es en gran medida el resultado de las vivencias y acontecimientos que han tenido lugar en ella en el pasado, es decir, su Historia. Por tanto, resulta muy útil y conveniente conocer la historia de un lugar para entender mejor a sus gentes y su cultura. Por otra parte, en el aula de E/LE a menudo conviven diferentes nacionalidades, con lo que es aconsejable trabajar la interculturalidad, ¿y por qué no hacerlo utilizando la Historia como herramienta? Fue entonces cuando decidí incluir una propuesta didáctica que, partiendo de anécdotas, personajes y acontecimientos históricos concretos, favoreciese el desarrollo de la competencia intercultural haciendo hincapié en la faceta comunicativa.

### 1.1. Justificación

La Historia es algo vivo, se va construyendo día a día. Lo que sucede hoy, mañana ya formará parte de ella. Nuestra historia nos “ha construido”. Sin embargo, solemos considerar esta disciplina como una sucesión de acontecimientos que tuvieron lugar en el pasado sin más, totalmente desconectados de la actualidad. No obstante, creo que el conocimiento de la Historia hoy es más necesario que nunca, ya que vivimos en un mundo globalizado en el que lo que sucede en un sitio inmediatamente se conoce y repercute a miles de kilómetros de distancia, y en el que la gente se conecta diariamente formando enormes redes sociales que crecen y crecen sin freno y que no conocen fronteras. Todo está interconectado, y conocer el bagaje histórico de cada país es más que aconsejable para entender las diferentes realidades actuales que nos rodean. El mundo se ha vuelto «pequeño», la movilidad ha aumentado mucho y la necesidad de comunicarse ha provocado que aumente el interés por aprender otras lenguas entre las que el español ocupa un lugar privilegiado.

En mi opinión, trabajar con acontecimientos históricos en la enseñanza de lenguas extranjeras puede ser una herramienta muy valiosa por diversos motivos:

- Facilita el entendimiento de la realidad social y cultural tanto del español como del resto de nacionalidades presentes en el aula.
- Ayuda a crear una conciencia intercultural en el alumnado, favoreciendo la tolerancia y el sentimiento de universalidad frente al segregacionismo.
- Favorece la motivación para el aprendizaje despertando la curiosidad y el interés de los estudiantes.
- Apoya la labor del docente como mediador al proporcionar datos objetivos como punto de partida para promover las relaciones interculturales en el aula.
- Potencia la comunicación favoreciendo el intercambio de opiniones a la vez que se ponen en práctica las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.
- Contribuye a crear un espíritu crítico al promover que el alumno cree sus propias opiniones, amplíe sus conocimientos y comprenda de dónde surgen las diferencias que le separan de otras culturas.

## 1.2. Objetivos y metodología

Los objetivos principales de este estudio son responder a la pregunta de si la Historia se tiene en cuenta en los manuales de enseñanza del ELE y si puede ser una herramienta para la enseñanza de la lengua y, más concretamente, para trabajar la interculturalidad en el aula. Partimos de la hipótesis de que la Historia no está integrada dentro de los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera y, para comprobarla, hemos realizado el análisis de una selección de manuales de ELE utilizados habitualmente en el aula y cuyos criterios de selección se exponen en el apartado 3.1. del presente trabajo. Para demostrar que sí es factible utilizar la Historia en las clases de español, también hemos realizado una propuesta didáctica dirigida no solo a promover el aprendizaje de la lengua sino a desarrollar la competencia intercultural de las diferentes nacionalidades presentes en el aula, tomando como base temáticas de actualidad de repercusión internacional que hunden sus raíces en la Historia.



De estos objetivos principales, se desprenden otros más específicos relacionados con los primeros. Nuestro interés en demostrar la utilidad de la Historia en las clases de español va un poco más allá. ¿Por qué queremos demostrar que la Historia es útil para la enseñanza de las lenguas? Nuestra motivación responde a la creencia de que hoy en día más que nunca es necesario el entendimiento entre los pueblos que, debido en parte a los avances tecnológicos, ahora están más comunicados y relacionados entre sí. Esa idea hace que la Historia adquiera una gran relevancia, ya que, al igual que Isabel Pérez Sánchez (2008), pensamos que para entender a un pueblo es necesario conocer su pasado. Por otra parte, la enseñanza debe adaptarse a estos cambios que se están produciendo a nivel global, y por ese motivo al competencia intercultural debe ser muy tenida en cuenta. La confluencia de estudiantes de diferentes orígenes en las clases de ELE convierte el aula en el escenario propicio para trabajar el autoconocimiento, el entendimiento, el respeto y la tolerancia a la diversidad de opiniones, creencias y culturas. Por tanto, la Historia en el aula de español sirve en una doble vertiente: por una parte **su conocimiento** facilita el entendimiento de la realidad cultural de un lugar, y por otra, **su utilización** como material de trabajo —herramienta— en clase puede servir para promover la tolerancia a la diversidad y crear un pensamiento crítico en el estudiante.

Objetivos específicos para lograr a través de la enseñanza de la Historia:

- Facilitar el entendimiento entre culturas.
- Favorecer el autoconocimiento.
- Propiciar el respeto y la tolerancia a la diversidad de opiniones, creencias y culturas.
- Promover el pensamiento crítico.

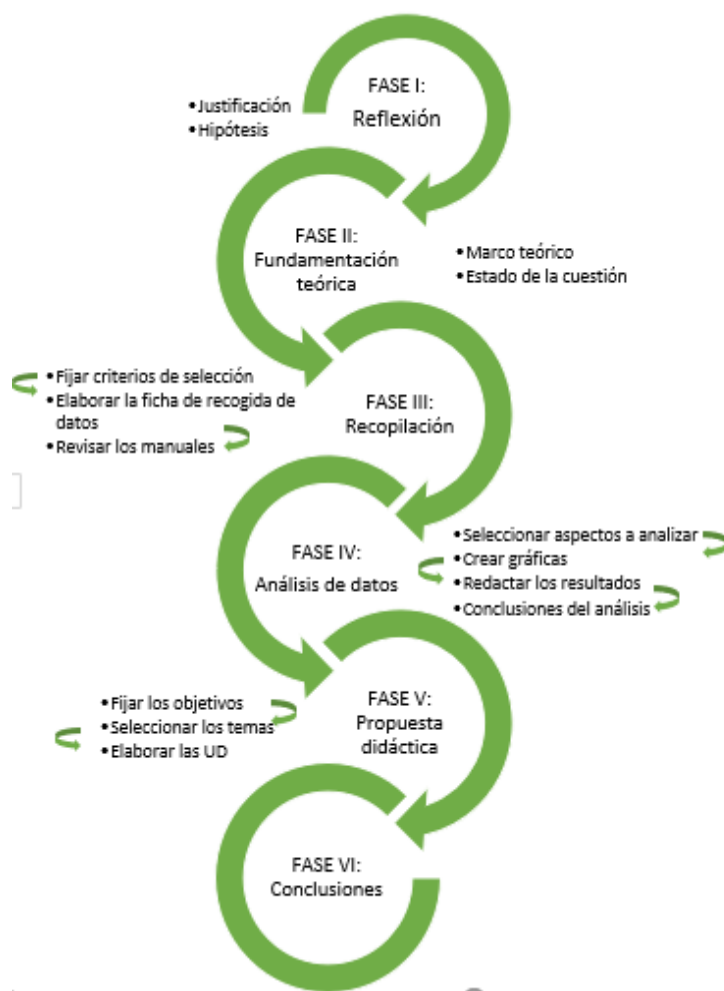
Estos mismos objetivos específicos arriba indicados potencian también el desarrollo de la competencia intercultural, otro de los principales objetivos de nuestro trabajo. Sin embargo, no son los únicos que nos hemos planteado; existen otros objetivos específicos que derivan directamente de esta competencia y que potencian a su vez el aprendizaje del español —otro de nuestros objetivos

principales— mediante la práctica de las diferentes destrezas de interacción, comprensión y expresión:

- Desarrollo de la interacción oral.
- Despertar la motivación del alumno y el interés por investigar.
- incentivar el trabajo colaborativo, en equipo.
- Promover la realización de presentaciones orales ante los compañeros.
- Potenciar la utilización de herramientas 2.0.

También hay que señalar un único objetivo secundario que nos hemos planteado: la promoción de la Historia Universal frente a la Historia de España y los países de habla hispana. La práctica totalidad de los pocos temas históricos que hemos localizado en los manuales se enmarcan en el mundo hispano, siendo casi inexistentes los datos históricos de otros lugares. El objetivo era solo aumentar los conocimientos sobre la cultura de los países de habla española. Sin embargo, nosotros lo que pretendemos es lograr un acercamiento entre culturas y por eso mismo no podemos despreciar hechos históricos de ningún lugar del mundo.

En cuanto a la metodología, para la realización de este trabajo nos hemos propuesto las siguientes fases:



### **Fase I. REFLEXIÓN**

Establecer la justificación para llevar a cabo esta investigación y elaborar una hipótesis de partida ha sido el primer paso.

### **Fase II.**

#### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Los objetivos de esta fase han sido determinar qué conceptos eran necesarios para establecer nuestro marco teórico y realizar una búsqueda de trabajos similares para

conocer cuál es el estado actual de la cuestión.

*Cuadro 1: Fases de realización del trabajo*

### **Fase III. RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN**

Esta fase se ha realizado en tres etapas: fijación de los criterios de selección de información; elaboración de una ficha de recogida de datos que incluyese los aspectos que queríamos analizar; y, por último, revisión de manuales y recogida de información para su posterior análisis.

### **Fase IV. ANÁLISIS DE DATOS**

Para el análisis de datos hemos seguido tres pasos: establecer qué aspectos eran relevantes para nuestro estudio; exponer los resultados mediante la confección y comentario de gráficas que aportasen claridad; y, finalmente, redacción de las conclusiones de nuestro análisis de manuales.

### **Fase V. PROPUESTA DIDÁCTICA**

La secuencia que hemos seguido para realizar nuestra propuesta didáctica ha sido: fijar los objetivos que perseguimos, seleccionar los temas históricos en los que nos íbamos a centrar y, por último, confeccionar la unidad didáctica. Lamentablemente no hemos tenido ocasión de ponerla en práctica con alumnos para comprobar su eficacia por el momento, pero buscaremos la oportunidad de llevarla al aula cuando sea posible.

#### **Fase VI. CONCLUSIONES**

Redacción de las conclusiones finales del trabajo.



## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. El avance del plurilingüismo en las sociedades modernas

Las telecomunicaciones y los avances tecnológicos han hecho que las distancias se reduzcan y el mundo parezca más pequeño. Como consecuencia vivimos en un entorno muy comunicado e interconectado, donde la noticia —y el hombre— viaja con rapidez. Lo que sucede en un extremo del globo no solo se conoce al minuto en el otro extremo, sino que también repercute en la gente que vive en él. Estos cambios han transformado el papel del individuo como integrante de la sociedad de manera drástica respecto a los siglos anteriores y pensamos que sus efectos se han dejado sentir, entre otros, en:

- Las relaciones interpersonales. Como consecuencia del desarrollo de las redes sociales:
  - La gente está conectada permanentemente.
  - Los círculos sociales del individuo se han hecho más extensos.
  - Han desaparecido las fronteras, la gente se comunica sin tenerlas en cuenta porque en Internet no existen.
  - Los individuos se organizan (protestas, movimientos de apoyo, quedadas, eventos masivos, etc.) de forma espontánea, rápida y autónoma.
  - La comunicación es instantánea.
- La universalización de la información. El conocimiento está al alcance de todo el mundo, independientemente de la condición social.
- Aumento de la movilidad geográfica.
- Aumento del mestizaje y el plurilingüismo.

Todos estos cambios influyen directamente en la forma de relacionarse en comunidad, y el vehículo primordial de las relaciones es el uso de la lengua. Asistimos así a un aumento en la necesidad de estudiar idiomas con la

finalidad de lograr el entendimiento entre los ciudadanos. Pero no solo se ha modificado la manera de comunicarse, sino que el pensamiento del ser humano también se ve afectado por estos cambios, y con él su comportamiento.

La gran movilidad geográfica y mestizaje que hoy nos rodean, hacen necesario comprender al otro en toda su extensión y para ello hay que empezar por el autoconocimiento. No podemos ignorar esta realidad; la sociedad tiene que transformarse y las administraciones públicas no deben permanecer ajenas a ello sino todo lo contrario, deben saber utilizar estos cambios sociales en pro de lo que Martina Tuts llama «una *ciudadanía plena* basada en el respeto y la tolerancia hacia la diversidad» (2005: 5). Pero ¿cómo lograr el cambio? Mediante la educación a todos los niveles.

En Europa se hacía necesario crear un marco común sobre educación que orquestase esta transformación de la sociedad, y en 1997 la UNESCO le encargó a la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI<sup>1</sup> un informe al respecto. En él se trata a la educación como un todo integrador que, utilizado como herramienta, favorezca el desarrollo del pensamiento y la gestión de las emociones humanas en aras de lograr actitudes propicias a la diversidad social. Asimismo, se destaca en dicho documento el papel de la enseñanza de las lenguas como instrumento eficaz para trabajar el entendimiento entre culturas y favorecer la transformación social, lo que coincide con la filosofía de nuestro trabajo.

Por tanto, la importancia de la enseñanza de idiomas tal y como la concebimos nosotras tiene una doble función: por un lado, contribuye a eliminar los problemas de comunicación existentes en las sociedades modernas multiculturales, lo que repercute favorablemente en el aprendizaje significativo del estudiante; por otro, el docente se encuentra en un medio muy poderoso que le permite no solo enseñar una lengua sino también contribuir, en su rol de educador,

---

<sup>1</sup>Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*. París: Santillana Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

a la adaptación de los individuos a los cambios sociales al aprovechar la diversidad cultural presente en el aula. Como señala Antonio Illescas (2016), el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua está inmerso en tres contextos: el contexto de uso de la lengua, el contexto social y el contexto del aula. Es este último el que más nos interesa aquí, ya que en él se mezclan diferentes culturas, realidades sociales, formas de pensar, de sentir, etc. que resultan muy enriquecedoras tanto para el docente como para el discente (Soler-Espiauba, 2005). Cada vez es más común encontrar clases de aprendices de lenguas extranjeras integradas por alumnos de diferentes nacionalidades, unidos solo por el objetivo común de aprender la lengua meta en cuestión (Alejaldre, 2013).

Fue así como surgió el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en 2002, cuyo objetivo era establecer unos criterios comunes adaptados al plurilingüismo y la pluriculturalidad presentes en la actualidad en Europa. La coexistencia de diferentes culturas en un mismo marco geográfico implica comparar, contrastar e interactuar, lo que da lugar a una competencia pluricultural, de la que la competencia plurilingüe forma parte (MCER, 2002).

## 2.2. El perfil del estudiante de idiomas actual

El perfil del estudiante de idiomas actual es variado y depende directamente de los factores que motivan su aprendizaje de una segunda lengua. Como ya hemos señalado, vivimos en un mundo con gran movilidad geográfica. Cada vez son más las personas que emigran de sus países de origen por diferentes causas: económicas, políticas, formativas y lúdicas (Illescas, 2015), lo cual está en relación directa con la necesidad de aprender nuevas lenguas. Daniel Madrid (1999; en Constanzo, 2010: 2-3) distingue diferentes categorías en función de los intereses que mueven al alumno a aprender:

- Motivos profesionales: relacionados con el mundo laboral.
- Orientación integradora: para sobrevivir en una comunidad extranjera.
- Motivos orientados al ocio y al esparcimiento: viajar y entender productos de entretenimiento como la música, el cine y la televisión.



- Orientación comunicativa: para interactuar con extranjeros presentes en el país de origen.
- Razones educativas y formativas: para mejorar a nivel educativo.

Por nuestra parte, sin embargo, consideramos que es el factor «voluntad» el que verdaderamente marca la diferencia a nivel de motivación en la adquisición de una lengua extranjera, ya que pensamos que no es lo mismo estudiar por gusto que por necesidad. De esta manera, distinguimos dos grandes grupos de estudiantes de idiomas: los que se ven obligados a estudiar por haber emigrado debido a motivos ajenos a su voluntad (subsistencia económica, persecuciones políticas, conflictos bélicos, etc.) y los que, de una forma más o menos libre, eligen aprender otro idioma, ya sea por mejorar su formación, su estatus económico o por gusto de ampliar horizontes. Sabemos que es una división muy simplista y que son muchos los matices que se tendrían que tener en cuenta sociológicamente hablando, pero, aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, nos parece adecuada. En el primer caso hablamos de estudiantes de español como segunda lengua (E/L2) y en el segundo, de estudiantes de español como lengua extranjera (E/LE), que es el grupo que hemos escogido en el presente trabajo.

### 2.3 La formación del alumno y las competencias involucradas en el proceso

Tanto el papel del alumno como el del profesor de lengua extranjera se han visto afectados por todas las transformaciones sociales acaecidas en las últimas décadas. El estudiante se ha convertido en el protagonista del aula, mientras que el docente ha quedado relegado a un segundo plano al pasar de «director» a facilitador y mediador, aunque no por ello ha perdido relevancia. Ahora el estudiante es agente activo de su propio aprendizaje y el profesor no solo enseña la lengua meta, sino que actúa como educador guiando al alumno en todo el proceso. Este nuevo rol del alumno ha conllevado un cambio en la dinámica de las clases, en las cuales ahora predomina la interacción (Soler-Espiauba, 2005).

Estos cambios fueron recogidos en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las Lenguas y también en la actualización que se hizo del Plan curricular

del Instituto Cervantes en 2006, el cual establece los objetivos a alcanzar por el alumno atendiendo a tres dimensiones diferentes: como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo* (García Santa-Cecilia, 2007). Estas tres dimensiones se complementan entre sí y dan como resultado una formación del alumno muy completa que va más allá del mero aprendizaje del código lingüístico del idioma en cuestión. En esta línea, y en palabras de Rocío Santamaría, «es imprescindible manejar los inventarios del PCIC de Referentes culturales, Saberes y comportamientos y el de Habilidades y actitudes interculturales. Los tres permiten desarrollar la competencia intercultural de los aprendices de lenguas» (2008: 69).

La personalidad del individuo está marcada por una serie de competencias que interactúan entre sí. Como se lee en la página 99 del MCER, «Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa». En el Marco (MCER) se distinguen dos grandes grupos de competencias: las competencias generales y las competencias comunicativas.

Las **competencias generales** de los estudiantes están formadas por:

- sus conocimientos (saber o conocimiento declarativo), tanto los derivados de la experiencia empírica como los del aprendizaje formal o académico;
- sus destrezas y habilidades (saber hacer), tanto prácticas como interculturales;
- su competencia existencial (saber ser), relacionada con la personalidad y
- su capacidad de aprender.

Dentro del saber (conocimiento declarativo) se distinguen tres campos: conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural —aquí es donde se incluye la Historia— y la consciencia intercultural (101).

En cuanto a las destrezas y habilidades, el MCER diferencia dos categorías: las destrezas y habilidades prácticas y las destrezas y habilidades interculturales

(MCER:102). Dentro de las destrezas y habilidades prácticas se incluyen todas aquellas que tienen como actor al individuo en sus diferentes facetas; y en las segundas, todas aquellas que implican al individuo en su relación con otras culturas.

La competencia existencial es la que agrupa los rasgos y las características que conforman la identidad del individuo. Está muy relacionada con las relaciones interculturales, ya que es la que encierra los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad (MCER:103). El marco diferencia varios apartados: las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los factores de personalidad.

La última competencia que incluye el MCER dentro de las competencias generales, es la capacidad de aprender. En ella se involucran los conocimientos, las destrezas y habilidades y la competencia existencial. Es la capacidad que participa en los procesos de observación y adquisición de nuevos conocimientos. El marco distingue varios componentes: la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis.

Las **competencias comunicativas** son las que reúnen los conocimientos lingüísticos sobre una lengua y los sociolingüísticos; son las que posibilitan al ser humano que actúe. El Marco distingue tres grupos de competencias comunicativas:

- Competencias lingüísticas: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.
- Competencias sociolingüísticas: relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro y dialecto y acento.
- Competencias pragmáticas: discursiva y funcional.

Entre todas las competencias involucradas en la formación del alumno de lenguas extranjeras, hemos querido destacar en nuestro marco teórico las que se relacionan más estrechamente con nuestro trabajo: la competencia comunicativa y la intercultural.

### 2.3.1. La competencia comunicativa

La competencia comunicativa es descrita en el diccionario de términos del Instituto Cervantes como «la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla<sup>2</sup>». El primero en definir el concepto de *competencia comunicativa* fue en los años 70 D. Hymes, quien la relacionó con la capacidad de saber cuándo, sobre qué, con quién, dónde y de qué manera hablar.

Noam Chomsky (Santamaría, 2008), al estudiar en la década de los 60 cómo se produce la adquisición del lenguaje, señaló la *competencia lingüística* como la única competencia necesaria para lograr dicha adquisición, despreciando los factores socioculturales y pragmáticos que actualmente se tienen en consideración (Santamaría, 2008). Posteriormente, D. Hymes, en un artículo publicado en *Sociolinguistics* (1972), hace una revisión sobre los conceptos de *competencia lingüística* y *actuación lingüística*, integrados en la teoría lingüística según la gramática generativa transformacional de Chomsky. La primera —la *competencia lingüística*—, engloba el conocimiento no consciente sobre la estructura de la lengua, y la segunda —la *actuación lingüística*—, es la que abarca procesos conocidos como la codificación y decodificación. La visión de Chomsky sobre la *actuación* omite los factores socioculturales, puesto que parte de modelos ideales y no reales. Hymes señala que la *actuación* está vinculada con la imperfección, ya que el habla natural es imperfecta. Es decir, para este autor, por una parte, está la competencia lingüística, cuya condición es ideal e innata y, por otra, la actuación, responsable de llevar a la anterior a una realidad que es imperfecta. En su artículo, Hymes enfoca el término *competencia* desde un punto de vista general —como el conjunto de capacidades de una persona—, y señala que los factores que la moldean son el conocimiento y el uso (habilidad). Para Hymes los conceptos que se consideran básicos para la lingüística son en realidad variables socioculturales. Su modelo incluye la experiencia social, las necesidades y motivaciones del hablante-

---

<sup>2</sup> Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm#c](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#c)

oyente, y la acción. También escribe sobre la necesidad de incluir la conducta comunicativa y la vida social en el aprendizaje. Él considera que la competencia gramatical es un aspecto de la competencia comunicativa y establece cuatro parámetros para poder integrar la teoría lingüística con la teoría de la comunicación y la cultura (1972)<sup>3</sup>:

- Si algo es formalmente posible y en qué grado (gramaticidad)
- Si algo es factible y en qué grado (factores psicolingüísticos)
- Si algo es apropiado y en qué grado (factores contextuales)
- Si algo se realiza y en qué grado

El concepto de *competencia comunicativa* fue evolucionando y en 1980 M. Canale y M. Swain<sup>4</sup> escribieron un artículo en el que distinguían tres subcompetencias integradas en ella, aunque en 1983 Canale añadió una cuarta (Santamaría, 2008):

- *Competencia gramatical*: el conocimiento de los aspectos lingüísticos de la lengua
- *Competencia sociolingüística*: la adecuación a los contextos social y cultural
- *Competencia discursiva*<sup>5</sup>: la capacidad de producción de unidades lingüísticas por encima de la oración.
- *Competencia estratégica*: Las estrategias para solventar las dificultades surgidas en la interacción oral.

A partir de ahí, surgieron nuevas propuestas que ampliaban la efectuada por Canale y Swain y que reconocían otras subdivisiones dentro de la *competencia comunicativa*. Jan Van Ek en 1990 añade dos subcompetencias a las anteriores:

---

<sup>3</sup> Estas teorías surgieron dentro del ámbito de la etnografía de la comunicación en los años setenta y, posteriormente, fueron aplicadas a la enseñanza de idiomas, lo que dio origen al *enfoque comunicativo* en los años 80 del siglo XX.

<sup>5</sup> Añadida en 1983

*competencia sociocultural*<sup>5</sup> y *competencia social* (Santamaría, 2008). De esta manera el autor distingue entre la habilidad —verbal y no verbal— del alumno de relacionarse con otros individuos (*competencia social*) y el conocimiento del contexto sociocultural en el que se desenvuelve (*competencia sociocultural*).

Como ya hemos señalado, en 2001 el Consejo de Europa editó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas con la finalidad de unificar criterios, descriptores y niveles comunes a toda Europa para el estudio de idiomas. En él se habla de competencias comunicativas en plural y se distinguen tres componentes que ya hemos indicado en el apartado anterior —el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático—, cada uno de ellos con sus conocimientos, destrezas y habilidades. Dicho documento ha marcado las directrices actuales que rigen la enseñanza del español como lengua extranjera y los manuales que se utilizan estructuran sus objetivos siguiendo la división de las competencias comunicativas que aparece en él.

### 2.3.2. Competencia intercultural

La cultura impregna todas las relaciones humanas, está presente en cualquier interacción, sea del tipo que sea. Es la que en esencia define a los miembros de una misma comunidad, miembros que no solo comparten un sistema formal de signos para relacionarse entre ellos o con miembros de otras comunidades, sino que manejan (normalmente sin tener conciencia de ello) un sustrato de experiencias y conocimientos sin los cuales la comunicación sería francamente deficitaria. (Illescas, 2016:68)

Para adquirir la competencia lingüística en una lengua extranjera es necesario conocer mejor otras culturas (conocimiento declarativo), modificar nuestra perspectiva hacia ellas y considerar el fenómeno comunicativo de manera más amplia (Gago, 2010). El contexto en el que se produce la comunicación es inseparable del resto de factores que intervienen en ella en cualquier escenario, no siendo una excepción el aula de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

---

<sup>5</sup> Realmente Canale y Swain reconocen la competencia sociocultural, pero como parte integrante de la competencia sociolingüística.

En las aulas de español como lengua extranjera —o segunda lengua— están presentes culturas a veces muy dispares y es el desconocimiento de estas por parte de los demás lo que normalmente lleva a que se produzcan choques culturales no solo con la cultura meta sino entre los propios alumnos. De ahí la necesidad de trabajar la competencia intercultural, y, más concretamente, la competencia comunicativa intercultural.

La competencia intercultural se define en el *Diccionario clave de términos ELE* del Instituto Cervantes como «la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad». Esta competencia está muy relacionada con la competencia sociocultural y sociolingüística, aunque el énfasis de esta se centra en cómo vivir esas diferencias culturales: la reflexión, la otredad y el diálogo intercultural (Santamaría, 2008). Como señala Alejaldre (2013) es importante que esta habilidad también la desarrolle el profesor, ya que es quien conduce las clases. Este tiene la responsabilidad de crear una conciencia intercultural en el aula y qué mejor manera que preparando unidades didácticas que lo favorezcan.

Esta competencia no solo se relaciona con el conocimiento de la cultura propia y de la de los demás, sino que involucra todos los aspectos que intervienen en el proceso comunicativo: la empatía, el conocimiento de uno mismo y las diferentes competencias lingüísticas; todo entrelazado de forma multidisciplinar (Francos, 2013). También utiliza estrategias que permiten entender situaciones y comportamientos concretos pero que al mismo tiempo favorecen que percibamos la actuación del otro de un modo diferente, sin caer en estereotipos (Pellicer, 2013).

El MCER (102) recoge una serie de destrezas y habilidades interculturales necesarias para desarrollar la competencia intercultural:

- Capacidad de relación entre la cultura de origen y la extranjera.
- Sensibilidad cultural y capacidad de identificar y utilizar estrategias útiles para el contacto entre personas de diferentes culturas

- Capacidad de mediar en los conflictos y malentendidos provocados por los choques entre diferentes culturas.
- Capacidad de superar las relaciones estereotipadas.

Compartimos la opinión de Pilar García García (2005) cuando afirma que un individuo está formado por múltiples identidades y la competencia intercultural es la competencia que colabora a que se produzca el entendimiento de estas, la mediación de conflictos y la resolución de problemas. En su opinión es necesario que el alumno extranjero se cuestione sus propios parámetros culturales para generar unos nuevos que engloben los conocimientos adquiridos sobre otras realidades culturales. La forma de lograrlo es mediante la comparación entre culturas y el fomento de procedimientos de socialización entre los estudiantes. Por su parte, Byram (1997) realiza un estudio sobre la competencia intercultural enfocado en las habilidades, conocimientos y actitudes. Su modelo se asienta en cinco factores:

- Actitudes: curiosidad y apertura para crear una buena disposición hacia la eliminación de recelos hacia otras culturas y el cuestionamiento sobre las creencias de la propia.
- Conocimiento: sobre los grupos sociales, sus frutos, sus prácticas — tanto de la cultura meta como de la propia— y sobre los procesos involucrados en la interacción tanto a nivel social como individual.
- Habilidades de interpretación y de relación (asociación): capacidad de interpretar, explicar y relacionar con la cultura propia documentos y eventos de otra cultura.
- Habilidades para descubrir e interactuar: habilidad para adquirir nuevos conocimientos sobre culturas y prácticas culturales y la habilidad para manejar esos conocimientos, actitudes y habilidades bajo la presión de la comunicación a tiempo real y la interacción.
- Espíritu crítico sobre la conciencia cultural y la política educacional: habilidad para evaluar de forma crítica y utilizando criterios explícitos los frutos y las prácticas culturales tanto de la cultura propia como de la de los demás.



No podemos decir que el proceso de adquisición de una lengua ha terminado hasta que se ha alcanzado un alto nivel de desarrollo de la competencia intercultural y lingüística. En palabras de Emma Gago, esto conlleva:

Alcanzar un estatus de usuario independiente para pensar, emitir juicios, actuar e interactuar en el contexto LE; [ser] responsable en su actuación como agente social; [ser] participativo/partícipe en la mayor cantidad posible de situaciones de diversa naturaleza; [ser] consciente del valor de la lengua como vehículo para el desarrollo de la sociedad y la cultura —una vez superado el estatus de supervivencia práctica en estadios de aprendizaje precedentes. (Gago, 2010:222)

La responsabilidad del docente para que el alumno logre estos objetivos es grande, sobre todo cuando se trata de estudiantes de LE, ya que el contacto de estos con situaciones cotidianas reales fuera del aula se da en contextos muy limitados y es escaso.

## 2.4. La cultura y los contenidos socioculturales

### 2.4.1. El concepto de cultura

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que viven en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros. (Poyatos, 1994:24; en Álvarez, 2012: 64)

Por otra parte, la concepción *mentalista* de la cultura se centra sólo en los sistemas de ideas y conceptos, es decir, en su código conceptual. De entre los autores que se incluyen en esta línea, Byram destaca a Goodenough, cuya visión de la cultura es la siguiente:

La cultura de una sociedad está constituida por todo lo que hay que conocer o creer para comportarse de manera aceptable a los ojos de los individuos que forman parte de ella. La cultura no es un fenómeno natural; no está hecha de cosas, de comportamientos o emociones. Se trata más bien de una manera de organizar esos elementos. Es la forma de las cosas que las personas poseen en su cabeza, sus modelos de percibir, de relacionar y de interpretar esos elementos mentales. (Goodenough, 1964: 36; en Byram, 1992: 113)

En esa misma línea se incluye la definición de Vivello que considera la cultura como «un sistema conceptual, es decir, un sistema de conocimientos y creencias compartidas con el que las personas organizan sus percepciones y experiencias, toman decisiones y actúan» (1978: 17; en Berná, 2013: 22).

Para resumir todos los conceptos hasta ahora presentados, hemos considerado interesante incluir aquí el trabajo realizado por Lourdes Miquel en 2004 en el que, estudiando las diferentes definiciones de cultura, encontró los siguientes puntos en común (2004: 515):

- La cultura es un sistema integrado en el que cada elemento está relacionado con los demás, creando un todo.
- La cultura es un código simbólico, que acorta las distancias entre los miembros del grupo y facilita la comunicación.
- La cultura es arbitraria, igual que la lengua, como resultado de una convención.
- La cultura es compartida por los miembros de una comunidad.
- La cultura se adquiere con el aprendizaje de la lengua y evoluciona con el proceso de socialización. La cultura se reproduce entre sus propios miembros.
- La cultura es taxonómica y todos sus miembros comparten las mismas categorías, que les sirven como guía de funcionamiento dentro de su grupo.
- La cultura se manifiesta en distintos niveles de conocimiento y por ello resulta difícilmente detectable en muchas ocasiones.
- La cultura tiene una gran capacidad de adaptabilidad, al igual que la lengua.

El auge de la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de los años setenta del siglo XX dotó de una dimensión didáctica a la concepción de la cultura que en la

visión antropológica no existía. En esos años se introduce el elemento cultural en la enseñanza de idiomas, pero como información accesoria cuyos contenidos eran estereotipados y arquetípicos. El objetivo de estos enfoques estructurales era contribuir a hacer al alumno más culto a la vez que enseñarle otra lengua (Miquel, 2004). Los contenidos culturales estaban descontextualizados y no existía relación con los objetivos lingüísticos.

Con el auge de los enfoques comunicativos —cuyo carácter es marcadamente multidisciplinario— en los años ochenta se replantea la definición de cultura y se comienza a oír hablar de diferentes «culturas»: la *cultura formal* (cultura con mayúsculas) que incluye la Historia, el Arte y los grandes hechos de una sociedad; y la *cultura profunda* (cultura con minúsculas) que incluye los parámetros cotidianos, las tradiciones y las costumbres (Trujillo 2006; en Álvarez Baz 2012). Esther Forgas (2007) puntualiza esta división y habla de la cultura social —cultura con minúsculas—, que incluye todo lo que tiene que ver con el comportamiento del individuo como integrante de una sociedad; y de la Historia de las Civilizaciones —Cultura con mayúsculas—, que abarca todo lo que escapa de la subjetividad del comportamiento humano.

Tras esta primera división más o menos genérica, como señala González di Pierro (2012), son muchos los autores que distinguen diferentes divisiones dentro de la cultura en relación con la didáctica de las lenguas:

- Vez, Guillén y Alario (2002) distinguen entre la *cultura culta* que engloba los saberes aprendidos y la *cultura popular* asociada al comportamiento de los individuos en comunidad.
- Adaskou, Britten y Fahsi (1990) definen cuatro campos dentro de la cultura: la estética, que incluye el Arte; la sociológica, sobre los ritos y costumbres; la cultura relativa a los significados de la lengua; y la pragmática.
- Castro Prieto (1999) distingue también cuatro tipos de cultura: *cultura behaviorista*, sobre el comportamiento observable; *cultura como definición funcional*, basada en las reglas de comportamiento; *la cultura cognitiva*, sobre los mecanismos de la lógica mental; y la *simbolista*, que ve la cultura como un sistema de signos y significados.
- Kramsch (1998) divide la cultura por capas: la *capa social* referente al comportamiento y el pensamiento de una comunidad; *la capa histórica*, que abarca las producciones materiales; y la *capa de la cultura de la*

*imaginación* que condiciona las decisiones, acciones y actitudes de los individuos.

- Morillas (2001; en González di Pietro, 2012) distingue cinco paradigmas: cultura como civilización, cultura como etnografía de la comunicación, cultura como ajuste psico-social, cultura como cognición natural y cultura como concienciación críticoemancipativa.
- Lourdes Miquel y Neus Sans (1992<sup>6</sup>) diferencian tres categorías: la Cultura con mayúscula —o cultura legitimada—, que equivale a la cultura formal de Trujillo; la cultura con minúscula —o cultura esencial—, que está en relación directa con la lengua y compone los conocimientos socioculturales; y la kultura con k —o cultura epidémica—, que engloba los actos que son compartidos por una comunidad concreta pero no por toda la sociedad.

Si bien es cierto que nuestro trabajo se centra en la Historia y que esta es una disciplina integrada en la Cultura con mayúscula, su aplicación didáctica engloba a las demás. Consideramos que, aunque por su contenido la cultura como materia se pueda subdividir en categorías, por su función en la formación de estudiantes de lenguas extranjeras esta división se diluye. En nuestra opinión todas estas clasificaciones son muy útiles como marco teórico para asistir al docente en el desempeño de sus funciones como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pero no se corresponden con la realidad del día a día que vive el alumno, donde todas ellas se entrelazan constantemente y forman una única cultura.

#### 2.4.2. Los contenidos socioculturales en la enseñanza de ELE

El punto 5.1.1.2 del MCER se ocupa del conocimiento sociocultural, que, como ya hemos visto, integra el conocimiento declarativo —de las competencias generales— junto con el conocimiento del mundo y la consciencia intercultural. Se trata de conocimientos de los que el alumno carece de experiencia previa y que muchas veces están estereotipados. El documento los agrupa en diferentes epígrafes y señala algunos ejemplos:

---

<sup>6</sup>Publicado en la revista Cable en 1992 y reeditado por RedELE en 2004.

1. La *vida* diaria:
  - Comportamientos y costumbres relacionados con la comida y la bebida.
  - Los días festivos
  - Comportamientos y hábitos en el ámbito laboral
  - Actividades de ocio: aficiones, deportes, etc.
2. Las *condiciones de vida*:
  - Niveles de vida
  - La vivienda
  - Medidas y acuerdos de asistencia social
3. Las *relaciones personales*:
  - Estructura social
  - Relaciones entre sexos
  - Estructura familiar
  - Relaciones entre generaciones
  - Relaciones laborales
  - Relaciones con la Administración y la justicia
  - Relaciones de raza y comunidad
  - Relaciones políticas y religiosas
4. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a:
  - Clase social
  - Grupos profesionales
  - Riqueza
  - Culturas regionales
  - Seguridad
  - Instituciones
  - Tradición y cambio social
  - Historia, sobre todo, personajes y acontecimientos representativos
  - Minorías
  - Identidad nacional
  - Países, estados y pueblos extranjeros
  - Política
  - Artes
  - Religión
  - Humor
5. El *lenguaje corporal*. Las convenciones sociales al respecto.
6. Las *convenciones sociales* sobre:
  - Puntualidad
  - Regalos
  - Vestidos
  - Aperitivos, bebidas, comidas

- Comportamiento y conversaciones
- Duración de la estancia
- Despedida

7. El *comportamiento ritual* en:

- Ceremonias y prácticas religiosas
- Nacimiento, matrimonio y muerte
- Los espectáculos y ceremonias
- Celebraciones, festividades, bailes, etc.

En la actualización que se realizó en el PCIC en 2006 se recoge la necesidad de abordar los aspectos culturales, socioculturales e interculturales en la enseñanza del español de forma «amplia y matizada» tanto de España como de los países hispanoamericanos, incluyendo las condiciones de vida, las relaciones interpersonales e interculturales. También afirma que los aspectos culturales enriquecen al estudiante y contribuyen a su desarrollo personal como agente social. El PCIC recoge inventarios sobre Referentes culturales (363) de España e Hispanoamérica, Saberes y comportamientos socioculturales (399); inventario de Habilidades y actitudes interculturales (447) que no vamos a reproducir aquí por ser excesivamente extensos. Sin embargo, consideramos oportuno especificar que los conocimientos, acontecimientos y personajes históricos se encuentran ubicados en el apartado 2 de los Referentes Culturales: acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de España y de los países hispanos.

Como señala Mar Galindo (2005), la globalización del mundo, los movimientos migratorios y los intercambios han motivado la necesidad, no solo de aprender idiomas, sino de comunicarse en ellos de forma adecuada a las circunstancias y contextos. En otras palabras, es necesario desarrollar una competencia sociocultural.

Susana Pastor (2004) define la competencia sociocultural como «El conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos» (232). Es un concepto complejo que, como escribe Rocío Santamaría,

Abarca el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua; los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular (refranes, modismos,

etc.), las diferencias de registro, el volumen, las convenciones para los turnos de palabra, los silencios, el dialecto y el acento. (Santamaría, 2008: 57).

## 2.5. La Historia

Para José Luis Orella (2013) la Historia es una disciplina de naturaleza objetiva porque busca averiguar los hechos acaecidos en el pasado tal y como sucedieron, despojándolos de cualquier traza interpretativa o interesada que pueda existir. Sin embargo, han sido muchos los que, siendo subjetivos, han utilizado la Historia en su propio beneficio, sobre todo tras el surgimiento de los movimientos nacionalistas del siglo XIX y XX. En el aula de ELE pretendemos utilizar los acontecimientos históricos como son, mostrando los hechos de forma objetiva para que sean los propios alumnos los que hagan sus valoraciones en debates guiados por el docente.

La globalización, la internacionalización de la economía y de los valores, y la mayor socialización debido a las nuevas tecnologías favorece la extensión del término *aldea global de la cultura*, como señala José Luis Orella (2013). Se hace necesaria una conciencia de universalidad y un fomento de la tolerancia. Pensamos que la Historia desde una concepción universal puede colaborar mucho en ese proceso, aunque, como afirma José Antonio Ruiz Gil «hasta las ideas más generalizadas y elegantes son resultados históricos y culturales, es decir, no universales» (2008: 152).

No todos los autores ven la conexión que existe entre nuestro presente y nuestro pasado. José Antonio Ruiz Gil (2008) no comparte la opinión de Pérez Sánchez de que se «necesita profundizar en la comprensión del pasado para entender mejor el presente» (2008:152). Este autor ve en esta forma de pensar un intento de convertir la investigación histórica en una ciencia matemática, puesto que analizar el pasado supone realizar ecuaciones que buscan resultados matemáticos. Pensamos que esta visión se debe a que este autor considera los hechos históricos como unidades separadas, despreciando el hecho de que la Historia es un continuo, una concatenación de causas y efectos que ligan unos acontecimientos con otros. No podemos deslindar el presente de su pasado.

### 2.5.1. El concepto de historia

En las primeras narraciones históricas que se conocen, se mezcla el mito con la realidad. Son los casos de *La Ilíada* y la *Odisea*, obras griegas escritas en el siglo VIII a.C. —atribuidas a Homero— que narran acontecimientos de la guerra de Troya. Heródoto, en el siglo V a.C., fue el primer historiador que relató hechos sucedidos en su época y los recogió en sus *Historias*, compuestas por nueve libros, cuatro sobre Persia y cinco sobre las Guerras Médicas. Se le considera el «padre de la Historia». A partir de ahí surgen otros autores como Tucídides, también del siglo V a.C., que escribió *Sobre la Guerra del Peloponeso*, obra en 8 volúmenes dedicada a esta contienda.

Hasta el siglo XIX el principal objetivo de la Historia era la búsqueda de la verdad. La situación de la Historia entre las ciencias de la naturaleza y las del espíritu ha provocado que esta disciplina esté a merced de la influencia de los diferentes enfoques historiográficos, con lo que su carácter no es estable (Arcudia y Pérez, 2014).

Según el estudio realizado por José Chacón Delgado, durante el período 1750- 1850 el concepto de Historia en España se circunscribe en líneas generales a «la narración verídica de acontecimientos del pasado» (2007: 187). En otras lenguas la definición de Historia se desglosa en *historia rerum gestarum* (historia como narración) y *res gestae* (historia como pasado), pero no sucede lo mismo en español. La investigación llevada a cabo por José Chacón revela que hasta 1992 todas las definiciones contenidas en el *Diccionario de la Real Academia de la Historia* apelan exclusivamente a su sentido como narración, y no como pasado, destacando la acepción que se muestra en primer lugar en el diccionario, desde la edición de 1803 hasta la de 2001, y que define la Historia como la «narración y exposición verdadera de los acontecimientos pasados» (189). Será en 1992 cuando se incorpore la primera definición que hace mención a lo pasado como lo sucedido al ser humano a través del tiempo: «conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc., de un pueblo o nación» (189). Actualmente



estas definiciones están incluidas en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE)<sup>7</sup> junto con algunas más:

1. f. Narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados.
2. f. Disciplina que estudia y narra cronológicamente los acontecimientos pasados.
3. f. Obra histórica compuesta por un escritor. *La historia de Tucídides, de Tito Livio, de Mariana.*
4. f. Conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc., de un pueblo o de una nación.
5. f. Conjunto de los acontecimientos ocurridos a alguien a lo largo de su vida o en un período de ella.
6. f. Relación de cualquier aventura o suceso. *He aquí la historia de este negocio.*
7. f. Narración inventada.
8. f. Coloq. Mentira o pretexto. U. m. en pl.
9. f. Coloq. Cuento, chisme, enredo. U. m. en pl.
10. f. Pint. Cuadro o tapiz que representa un caso histórico o fabuloso.

Isabel Arcudia y Francisco A. Pérez (2014) señalan la importancia de la memoria colectiva en la definición de Historia, ya que esta es la que facilita el entendimiento de la historia del momento presente al conectar entre sí los acontecimientos, las opiniones y los contextos. Los autores de la Historia son los mismos que la integran, y de ahí es de donde surge la memoria colectiva; «tiempo, espacio, sujetos, coyunturas, relaciones, se amalgaman en narrativas que construyen y reconstruyen el devenir, ligado con el presente y las expectativas del futuro» (314).

Al igual que se distingue entre Cultura y cultura, existe la misma distinción entre Historia e historia, ambas criticadas por Paul Valéry, que consideraba a la primera «amenazante» en cuanto a su naturaleza mítica, y a la segunda un «simple conjunto de escritos» (Hartog, 2014: 77).

#### 2.5.2. La «contemporaneidad» en la historia

Un aspecto que nos parece oportuno introducir en este marco teórico es la delimitación de la Historia Contemporánea, que es la que más interés suele despertar en las clases de ELE. El principal problema es su cronología. La mayoría de los historiadores aceptan el inicio de la Revolución Francesa en 1789 como el

---

<sup>7</sup><http://dle.rae.es/?id=KWv1mdi>

comienzo de este período. Sin embargo, tal y como muestra José Luis Orella en su artículo (2013), algunos autores no aceptan esta fecha y otros subdividen la Historia Contemporánea en etapas que no coinciden entre sí:

- Para algunos autores, como Valsecchi, la Historia Contemporánea se divide en tres fases: de 1789 a 1870, de 1870 a 1945 y a partir de 1945.
- Jean Rudolf von Salis considera que la Historia Contemporánea comienza en 1871.
- Carlos Seco Serrano divide la Historia Contemporánea en ciclos revolucionarios: uno de 1789 a 1864 y el otro desde 1864, alcanzando su cénit en 1917 con la Revolución Rusa.

Pero ¿hasta dónde se extiende su datación? La respuesta evidente sería hasta nuestros días. Sin embargo, el presente fue eliminado de la Historiografía al considerar que, por su condición, no podía ser objetivo y que, por tanto, cualquier intento de aplicar el método de investigación científica fracasaría. Desde EE. UU. comienzan a surgir voces favorables a la inclusión del presente en la Historia Contemporánea después de la Segunda Guerra Mundial. Actualmente se empieza a hablar de una *Historia del tiempo presente* (Orella, 2013) y de una *Historia Inmediata* (Barros, 2006), que se distinguen de la Historia Contemporánea y que puede confundirse con el Periodismo, la Antropología y la Sociología debido a que comparten la misma metodología. En el caso de la *Historia del tiempo presente* el marco temporal no es fijo, ya que «el inicio se realiza desde el presente del autor hasta el límite no definido, donde los procesos mantienen su dinamicidad y se encuentran inacabados en sus desarrollos» (Orella 2013:175). El término de *Historia Inmediata* se lo debemos al historiador Carlos Barros, que a través de la Red Académica Internacional Historia a Debate<sup>8</sup>, establece su inicio tras la caída del muro de Berlín (Barros, 2006). Si bien es cierto que la proximidad a los hechos juega en detrimento de la objetividad<sup>9</sup>, pensamos que a su vez esa cercanía proporciona no sólo descripciones de los acontecimientos con mucho mayor detalle, sino que además están escritas por coetáneos que comprenden el contexto por estar

---

<sup>8</sup> Plataforma de internet fundada por Carlos Barros en 1999 que reúne a historiadores de más de 50 países.

<sup>9</sup> Sirva de ejemplo la polémica sobre la realización del Diccionario Biográfico Español. Véase [https://elpais.com/cultura/2015/04/07/actualidad/1428402974\\_723203.html](https://elpais.com/cultura/2015/04/07/actualidad/1428402974_723203.html)

inmersos en él y que, por tanto, nos proporcionan una visión enriquecida de los hechos. Según Hobsbawm (Orella, 2013) es necesario escribir la historia del presente, aunque sólo sea para que sirva de material de investigación a los historiadores del futuro. Lo que hay que hacer es ser cuidadoso con las fuentes y saber discriminar las que son fiables y las que no lo son. «La persona es un agente de la historia, por cuanto en la aceptación y modificación de la herencia recibida, en su actuar libre, se incorpora al curso de la historia, sin confundirse con ella» (Orella 2013: 176). Como señalan Isabel Arcudia y Francisco A. Pérez, «los tiempos tradicionales en que dividimos la vida se imbrican y nos hacen recordar el hoy mediante las experiencias del pasado, y reflexionar en el devenir como parte del presente» (2014:314)

## 2.6. Estado de la cuestión

Tradicionalmente la enseñanza de segundas lenguas se ha centrado en el desarrollo de la competencia lingüística y en materiales creados a tales efectos, sin tener en cuenta los contextos reales que rodeaban al estudiante. A partir de la adopción del enfoque comunicativo, se comienzan a utilizar materiales auténticos —originales o adaptados— relacionados con temáticas que pueden ser del interés del alumno. Es entonces cuando el escenario se amplía y se conecta la enseñanza del español con disciplinas que rodean al alumno en su vida diaria como el cine, el arte, la literatura, la moda, etc. Dentro de este panorama y relacionado con nuestro tema, la noticia de actualidad adquiere protagonismo. El auge de la enseñanza del español L2/LE y la proliferación de másteres y cursos de formación ha favorecido la aparición de numerosos trabajos de investigación específicos que abordan la enseñanza de nuestra lengua desde ángulos muy variados, como el presente trabajo de fin de máster. Nuestra línea de investigación pone en relación la enseñanza de la Historia con la de ELE, tema sobre el que se ha escrito muy poco hasta la fecha. Las publicaciones que hemos localizado para redactar este apartado se dividen entre las que defienden la importancia de enseñar Historia en las clases de ELE y

contienen propuestas didácticas, y las que tratan sobre las habilidades pedagógicas del profesorado que imparte actualmente Historia en clases de ELE.

En el primer contexto se sitúa la tesis doctoral de Rafael Martín Rodríguez *Lengua e Historia: la enseñanza de la Historia Contemporánea española en las clases de español como lengua extranjera* (2009), que se centra en la enseñanza de Historia Contemporánea de España a estudiantes de ELE mediante la elaboración de una programación didáctica que abarca un curso completo. La finalidad de Martín Rodríguez es enseñar la Historia Contemporánea a alumnos de español como lengua extranjera, mientras que nosotras nos planteamos utilizar la Historia como herramienta para enseñar español y desarrollar la competencia intercultural. Los contenidos históricos en nuestro caso no son los protagonistas, sino el medio utilizado para que los alumnos desarrollen todas las competencias involucradas en el aprendizaje de la lengua, tanto generales como comunicativas. Se trata de un pequeño matiz, ya que en el fondo sí coincidimos con el autor en querer unir la enseñanza del español con la de la Historia, de forma que ambas se entrelacen formando un corpus homogéneo sobre el que trabajar la lengua española y los sucesos históricos, para así acercar al alumno al entendimiento de la sociedad en la que se encuentra (2009:6). Existen otras convergencias entre los objetivos que perseguimos con nuestro trabajo y algunos de los que se plantea el autor al redactar su tesis doctoral (2009:7):

- Demostrar la posibilidad que ofrece la práctica de la Lengua a través de la Historia.
- Unir la enseñanza de la Historia a la práctica de la escritura y de la oralidad.
- Practicar la gramática mediante el estudio de los hechos históricos.

Sin embargo, también hay divergencias que pensamos que son importantes y que queremos señalar aquí. Rafael Martín se plantea una serie de objetivos secundarios (2009: 8) que en nuestra investigación son principales:

- Conseguir la interacción de los estudiantes en el aula.
- Desarrollar la capacidad de investigar del estudiante.

En nuestro trabajo hacemos hincapié en la necesidad de desarrollar las competencias comunicativas del alumno, por lo que trabajar la interacción en el aula es esencial. El perfil de estudiante en el que nos hemos centrado es un joven/adulto que ya posee los conocimientos básicos de la lengua y que lo que necesita es integrar lo aprendido mediante la práctica. Por otra parte, estamos de acuerdo con la idea de que el alumno debe ser agente activo de su propio aprendizaje y pensamos que una parte importante para lograr buenos resultados en este terreno es lograr que se sienta motivado. Creemos que favorecer que el estudiante investigue puede despertar su interés y hacer que su motivación por aprender aumente; por tanto, consideramos que desarrollar la capacidad de investigar es fundamental.

Otra publicación que hemos localizado en la misma línea es un artículo escrito por Nuria López Fernández, «Cine e historia en la clase de ELE: propuesta didáctica para *Las Trece Rosas* y *Machuca*» (2017), que utiliza la Historia como herramienta de aprendizaje de la lengua española. En él la autora realiza una propuesta didáctica basada en dos películas históricas—*Las Trece Rosas* y *Machuca*— encuadradas, una en el Madrid de la posguerra, y la otra el Chile convulso anterior al golpe de Estado del general Pinochet. La autora, al igual que nosotras, considera esencial introducir los acontecimientos históricos en la clase de español para lograr el completo entendimiento de la realidad sociocultural de los países de habla hispana. Muchos episodios históricos forman el escenario de obras artísticas, musicales, literarias y cinematográficas que pueden utilizarse para crear unidades didácticas como las que propone Nuria López en su artículo. Esta línea es una de las principales en el estado de la cuestión actual del binomio formado por la Historia y la enseñanza del español como lengua extranjera. Sin embargo, pensamos que no siempre hay que ceñirse a la Historia del mundo hispano, ya que trabajar acontecimientos acaecidos en otros lugares puede resultar incluso más motivador para los alumnos que, como sabemos, suelen proceder de diversos países.

Los dos artículos que se centran en aspectos docentes ponen de manifiesto la ruptura que existe a nivel pedagógico entre el profesorado de más edad que sigue

impartiendo clase de manera tradicional y las nuevas generaciones ya adaptadas a las últimas tecnologías. El artículo de María Isabel Pozzo y Julieta Lencina (2014) es un experimento práctico y se limita a evaluar la competencia comunicativa intercultural (CCI) de dos profesoras que enseñan un curso de dos meses de Historia para extranjeros en Argentina —una con larga experiencia docente y la otra sin ninguna—, basándose en la observación de las acciones que o bien denotan o bien atentan contra la CCI. El resultado es que la profesora sin experiencia demostró ser más competente que la otra. Resulta evidente la necesidad de formación del profesorado, tanto veterano como joven para poder alcanzar los objetivos que se plantean en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las lenguas. En este sentido Próspero Manuel Morán López (2013) presenta en su artículo un PLE (entorno personal de aprendizaje) adaptado a las generaciones de docentes más tradicionales para suplir la carencia actual de programas de formación específicos.

Por otra parte, proliferan los trabajos que ponen de manifiesto los problemas con los que se encuentra el docente en el aula a la hora de impartir conocimientos culturales. Dentro de la enseñanza de contenidos históricos, destacamos el artículo de Esther Forgas Berdet (2007) «El lugar de la Literatura, la Historia y el Arte en la enseñanza de español para extranjeros», donde la autora se plantea cuestiones didácticas que debe plantearse el docente antes de impartir las clases de Historia, relacionadas con la elección de los conocimientos a impartir (¿qué tipo de conocimientos impartir? ¿de qué época? ¿qué marco geográfico?) y con cuestiones didácticas dirigidas al alumnado (como evitar el adoctrinamiento, favorecer la creación de un espíritu crítico y educar en el respeto a las diferencias). Esta línea es la que más representa los intereses de nuestro trabajo, puesto que es la que se relaciona directamente con la existencia de la competencia intercultural en el aula de ELE.



### 3. ANÁLISIS DE MATERIALES

En nuestro recorrido para alcanzar el objetivo de demostrar que la Historia puede ser una buena herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera y para desarrollar la competencia intercultural en el aula, el siguiente paso ha sido comprobar si la presencia de esta disciplina es significativa en los materiales diseñados específicamente para el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Para poder probar nuestra hipótesis de que la Historia es la gran olvidada en las clases de ELE, ha sido necesario realizar un análisis de dichos materiales en busca de contenido histórico y observar cómo es tratado y utilizado en el proceso de enseñanza- aprendizaje del español.

Las editoriales especializadas en ELE ofrecen abundante material complementario entre el que hemos encontrado obras con temáticas donde los acontecimientos y los datos históricos están presentes, bien incluidos en libros sobre cultura hispana<sup>10</sup>, bien como biografías de personajes históricos<sup>11</sup>, o bien en libros de Historia propiamente dichos<sup>12</sup>. Asimismo, existen clases específicas de Historia impartidas dentro de programas de enseñanza de ELE para alumnos extranjeros en algunas universidades —la de Alicante entre ellas— pero, como ya hemos señalado anteriormente, este material no forma parte de nuestro análisis. Este trabajo concibe la Historia como una herramienta que puede integrarse en el día a día de las clases de español, sin que forme parte de un capítulo específico y diferenciado dentro de la cultura. Por este motivo, nuestro interés se ha dirigido hacia el análisis de los manuales básicos de ELE utilizados habitualmente en las clases.

---

<sup>10</sup>*Épocas de España. Nuevo curso de civilización* (Edelsa, 2017); *Todas las voces* (Difusión, 2011).

<sup>11</sup>Colección *Grandes Personajes*, Editorial Difusión.

<sup>12</sup>*España contemporánea. Nueva edición* (SGEL, 2014); *Historia de América Latina* (2007) e *Historia del arte contemporáneo en España e Iberoamérica* (1998), ambos de Editorial Edinumen.



Debido a la gran proliferación de manuales que ha acompañado al auge creciente de la enseñanza de ELE en los últimos tiempos, ha resultado necesario establecer una serie de criterios que nos permitieran delimitar el material objeto de nuestro análisis. Para que nuestra investigación tuviese coherencia y los resultados fuesen válidos, hemos pensado que era importante centrarnos en un único nivel, ámbito, rango de edad de los estudiantes y período de publicación dentro de cada una de las editoriales escogidas.

### 3.1. Selección de manuales

Para seleccionar el **nivel de dominio de la lengua** nos hemos planteado cuál podría ser el más bajo en el que nuestra propuesta didáctica resultaría adecuada, ya que a partir de ese creemos que su efectividad sería evidente. El eje de nuestra propuesta es promover el desarrollo de la competencia intercultural a través de la competencia comunicativa, con lo que esta última tiene que estar ya bastante desarrollada. Así mismo, para manejar documentos históricos tanto escritos como grabados, los conocimientos lingüísticos (gramatical y léxico) de la lengua meta tienen que ser suficientemente conocidos y dominados por el discente en todas y cada una de las destrezas implicadas en la comunicación: comprensión, expresión e interacción tanto oral como escrita. Por todo esto, pensamos que el nivel más adecuado a partir del cual nuestra propuesta adquiere valor es el B2 y es en ese nivel en el que nos hemos centrado para realizar el análisis de manuales.

El siguiente aspecto que hemos tenido en cuenta para acotar nuestro muestreo ha sido el **destinatario** a quien está dirigido el manual, ya que particularidades como la edad y el ámbito (estudiantil, laboral, etc.) influyen mucho en la elección de temas y el tratamiento de estos por parte de las editoriales. Actualmente existen líneas enfocadas a la enseñanza del español para fines específicos (entorno laboral, empresarial, turístico, etc.) y métodos generales en las editoriales más importantes. La globalización y los avances tecnológicos han favorecido que la gente se mueva de unos países a otros con mayor frecuencia y en mayor número que en décadas pasadas. Los movimientos migratorios causados

por motivos políticos y económicos han hecho crecer la demanda de la enseñanza del español como segunda lengua, sin embargo, los manuales específicos para estos fines que encontramos en las diferentes editoriales (Anaya y Edinumen) son muy pocos y abarcan niveles básicos, no alcanzando ninguno de ellos el B2, por lo que han sido descartados de nuestro análisis. La proliferación de programas de movilidad en el ámbito estudiantil y laboral ha supuesto un aumento considerable de jóvenes y adultos que se desplazan libremente movidos por razones formativas y de trabajo aumentando así la necesidad de aprender idiomas. En un intento de abarcar al máximo número de personas y de manuales posibles, hemos pensado dirigir nuestra propuesta didáctica y el análisis de materiales al público que mayoritariamente demanda hoy en día la enseñanza del español, los jóvenes y adultos estudiantes de español como lengua extranjera.

Una vez seleccionados el nivel (B2) y el público (ámbito estudiantil joven-adulto), hemos tenido que elegir las **editoriales** en las que nos íbamos a centrar. Hemos decidido escoger las más representativas del panorama actual: Difusión, Edinumen, Edelsa y Anaya, para contar con un muestreo significativo que incluye líneas educativas diferentes. Bajo la categoría «manuales» encontramos en cada editorial varias colecciones, diferenciadas entre sí según la metodología didáctica utilizada (enfoque comunicativo, por tareas, etc.); el número de horas de curso programadas (básicos, intensivos, por módulos); la internacionalidad de los estudiantes (con líneas internacionales de manuales como es el caso de la editorial Difusión); y métodos escritos en otras lenguas (chino, ruso, italiano, etc.) para facilitar el aprendizaje y establecer comparativas con la lengua y la cultura meta para contribuir a evitar los choques culturales, como es el caso de la editorial Anaya. Hemos decidido centrarnos en los métodos básicos y dejar a un lado los cursos intensivos y por módulos para intentar establecer un análisis coherente.

El último aspecto que hemos considerado en nuestra elección de manuales ha sido **su año de publicación**. Hemos pensado que, una vez metidas en materia, podía resultar muy interesante no sólo fijarnos en cómo se tratan los hechos históricos en los manuales actuales, sino si ha habido alguna evolución —favorable o no— respecto a este tema a lo largo del tiempo. El punto de partida lo hemos

establecido en el año 2000, aunque el manual más antiguo consultado es *Sueña 3*, de la editorial Anaya ELE, publicado en 2001.

### 3.2. ¿Qué datos considerar?

Al hojear los primeros manuales nos hemos dado cuenta de que, si considerábamos meramente los datos relacionados con los acontecimientos históricos, apenas íbamos a encontrar información. Nuestra idea al llevar a cabo el análisis de materiales ha sido no sólo demostrar la hipótesis ya expuesta de que efectivamente la Historia es la gran olvidada en los manuales de ELE, sino realizar un estudio tanto cualitativo como cuantitativo de los datos recopilados. Hemos observado que si agudizamos la vista encontramos datos históricos imbricados dentro de los materiales que componen los ejercicios y las tareas de los libros, al abrigo de otras materias. Efectivamente, la Historia no está tan presente en estos manuales como la Literatura, la Geografía o el Periodismo entre otras disciplinas, sin embargo, sus datos sí se “filtran” a menudo a través de los contenidos de estas otras ramas del saber. Realmente la Historia es una disciplina *per se* si la tenemos en cuenta como la ciencia que estudia el devenir de acontecimientos sucedidos a la Humanidad a lo largo del tiempo, pero atendiendo a los muchos conceptos que proporciona la RAE, *historia* no solo es el «conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc., de un pueblo o nación», sino también la «narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados», entre otras muchas definiciones<sup>13</sup>. En numerosas ocasiones los datos históricos que hemos encontrado son biográficos, sucesos y fechas que forman parte de la historia con minúscula en lugar de la Historia con mayúscula. Pese a que nuestro objetivo en el presente trabajo gira en torno a la Historia, en este apartado destinado a la investigación hemos preferido incluir ambos conceptos de historia para así reunir una mayor cantidad de datos y poder analizar aspectos que de otra manera se nos escaparían.

---

<sup>13</sup><http://dle.rae.es/?id=KWv1mdi>

### 3.3 Sistematización y tratamiento de la información

Una vez hemos concretado qué información rastrear al revisar los manuales, la siguiente fase ha sido establecer cómo recoger los datos para obtener toda la información posible de cada actividad y qué tratamiento darle a los mismos una vez finalizado el proceso de recopilación para realizar un análisis adecuado.

#### 3.3.1. Recogida de datos

Como hemos explicado en el apartado anterior, hemos tenido en consideración todo tipo de datos históricos para poder así contar con un corpus mayor, y no solo estudiar la existencia o no de Historia en los manuales mayoritariamente utilizados en el aula de ELE, sino también profundizar en sus características particulares: cómo se presenta la información, cómo se trabajan los datos, etc. Las conclusiones que se pueden extraer analizando particularidades como en qué lugar de la unidad aparece el dato, con qué disciplina se relaciona, en qué forma, qué tema trata y qué tipo de actividades lleva asociadas, etc., pueden resultar interesantes y reveladoras sobre la función que desempeña la Historia/historia en los manuales.

Por ese motivo, son muchos los aspectos que hemos tenido en cuenta para confeccionar nuestra tabla de recogida de datos históricos, los cuales hemos dividido en tres campos diferenciados: las **características formales**, la **temática** que abarcan y la **función** didáctica que desempeñan.

#### CARACTERÍSTICAS FORMALES

- Soporte en el que aparece el dato: papel, audio, vídeo, etc.
- Género al que pertenece: discursivo, literario o periodístico.
- Tipo textual:
  - Descriptivo: narrativo, argumentativo, expositivo/explicativo o conversacional;
  - Género literario: narrativo, lírico, dramático o didáctico;

- Género periodístico: informativo, de opinión o interpretativo.
- Formato de presentación: actividad, frase, afirmación, texto informativo, nota informativa, cuestionario, ficha informativa, test, carta, fragmento de novela, artículo, poema, diálogo, entrevista, fotografía, etc.
- ¿Material adaptado?: sí o no.

#### TEMÁTICA Y CONTEXTO

- Disciplina asociada: Geografía, Literatura, Periodismo, Arte, etc.
- Naturaleza del dato: dato histórico, dato biográfico, noticia de actualidad, invento o descubrimiento, lugar geográfico, tradición o leyenda, historia de (géneros musicales, certámenes, movimientos sociales, etc.).
- Época histórica: Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna o Edad Contemporánea.
- País: España, Inglaterra, México, etc.
- Argumento.

#### FUNCIÓN DIDÁCTICA

- ¿El material histórico se trabaja dentro de la UD o forma parte de alguna sección extra que solo añade información?
- Destrezas que trabaja: de comprensión (CL, CA, CAV), de expresión (EE, EO) y de interacción (IE, IO).
- Función del material: informar, desarrollar la competencia lingüística comunicativa, despertar los conocimientos previos, observar el funcionamiento de la lengua, practicar competencias lingüísticas.
- Tipo de actividad: rellenar huecos, elección múltiple, unir con flechas, contestar preguntas, realizar exposiciones orales, etc.
- Dinámica: individual, parejas, grupo, toda la clase.
- ¿Fomenta la interculturalidad?

Hemos reunido todos estos campos más otros que son identificativos de cada manual en una tabla Excel confeccionada específicamente para este trabajo de investigación y que presentamos a continuación:

NOMBRE DEL MANUAL		NIVEL	AUTORES/AS		EDITORIAL Y AÑO	CIUDAD
ASPECTOS FORMALES	Página no.					
	Nº Unidad y sección					
	Soporte					
	Género (discursivo, literario, periodístico)					
	Tipo textual					
	Formato de presentación					
	¿Material adaptado?					
TEMÁTICA Y CONTEXTO	Disciplina asociada					
	Naturaleza del dato					
	Época					
	País					
	Argumento					
FUNCIÓN DIDÁCTICA	¿Está integrada en la UD?					
	Destrezas que trabaja					
	Función del material					
	Tipo de actividad					
	Dinámica de clase					
	¿Fomenta la interculturalidad?					

*Tabla 2: Recopilación de datos históricos*

El estudio de los rasgos arriba mostrados (Tabla 1) se aplica a los datos históricos que aparecen en los materiales, pero no refleja qué posición ocupan estos en relación con otras disciplinas presentes en el manual. Un análisis así resultaría incompleto, ya que no reflejaría cuál es la presencia real de la Historia/historia en los materiales de estos libros de texto. Por eso y para completar nuestro estudio hemos calculado porcentajes teniendo en cuenta todas las disciplinas mediante el recuento de todas las actividades (con y sin contenido histórico).

### 3.3.2. Tratamiento de la información recopilada

Después de la recogida de datos, el siguiente paso ha sido decidir cómo tratar y presentar la información obtenida.

Hemos ordenado la información recopilada atendiendo a los aspectos que constituyen el foco de interés de nuestro análisis y, posteriormente, hemos redactado las conclusiones en el apartado 3.4 —Resultados y conclusiones—, que se muestra a continuación.

Hemos querido realizar un análisis tanto cualitativo como cuantitativo de los materiales seleccionados, para lo cual hemos realizado gráficos que aportan visibilidad y claridad a nuestras conclusiones, pese a que en algunos manuales el número de datos recogidos ha sido muy pequeño.

## 3.4. Resultados y conclusiones del análisis de manuales

### 3.4.1. Resultados del análisis de manuales

Como ya hemos señalado, seguidamente vamos a exponer los resultados de nuestra revisión de materiales atendiendo a una serie de aspectos cuyo análisis hemos considerado importante para nuestra investigación. Vamos a presentar nuestros resultados en forma de gráficos para cuya realización hemos tenido que establecer una serie de categorías estándar por faceta analizada. A continuación, enumeramos diferentes aspectos que hemos estudiado y las categorías que hemos contemplado en cada uno de ellos:

#### - **Presencia de la Historia y de los datos históricos en los manuales.** -

Aquí hemos distinguido entre los datos de Historia contenidos en el manual, los materiales que contienen datos históricos —historia con minúsculas— y el resto de disciplinas presentes para poder determinar qué extensión ocupan los materiales que trabajan la Historia con mayúsculas.

- **Distribución de los datos históricos por disciplinas asociadas.** - Es decir, a qué disciplina pertenece cada dato histórico que hemos recogido: Historia, Geografía, Periodismo, Literatura, etc. En ocasiones nos hemos encontrado con materiales relacionados con varias disciplinas a la vez y así lo hemos reflejado en los gráficos.

- **Naturaleza de los datos históricos presentes en los manuales.** - Aquí hemos tenido en cuenta las diferentes temáticas de los datos recogidos y hemos establecido las siguientes categorías:

- Datos biográficos: datos sobre las vidas de personajes.
- Actualidad: noticias de actualidad normalmente recogidas en medios periodísticos y que consideramos que forman parte de la Historia Contemporánea.
- Datos históricos: datos que tienen que ver con la Historia (acontecimientos, fechas importantes, etc.)
- Inventos y descubrimientos: historias sobre inventos y descubrimientos realizados a lo largo de la Historia.
- Lugares: descripciones geográficas que incluyen datos sobre su propia Historia.
- Tradiciones y leyendas: datos sobre el origen de fiestas, tradiciones, costumbres y leyendas populares.
- Historia de: Esta categoría pretende agrupar bajo un mismo nombre todos aquellos materiales que cuentan la historia de «algo», dígase géneros musicales, movimientos artísticos, certámenes de premios, etc.

- **Distribución geográfica de los datos históricos.** - Aquí hemos querido distinguir sólo entre dos escenarios: España y países hispanoamericanos por una parte y el resto del mundo —sin especificar países— por otra, pues lo que nos interesa es analizar si se utilizan datos de historia universal en los manuales o solo se utilizan datos de países de habla hispana.



- **Encuadre cronológico de los materiales.** - Distinguimos aquí las diferentes épocas en que se divide tradicionalmente la Historia. Nos hemos encontrado con que algunos de los materiales no pueden adscribirse a una sola época, con lo que hemos establecido una categoría específica que los englobe llamada *Abarca varias épocas*. Los datos que no están enmarcados en ningún momento histórico no los hemos tenido en cuenta en los gráficos.

- **Posición que ocupa el material — principal o secundaria— en el manual y función didáctica que desempeña.** - Según el lugar donde se encuentra el dato, distinguimos entre materiales *integrados* y materiales que están *en secciones extra*. De esta manera podemos analizar qué importancia se les otorga a los datos históricos. Consideramos que existe una conexión estrecha entre el lugar donde se encuadra un dato dentro del manual y la función didáctica que desempeña, por ese motivo hemos querido relacionar ambos aspectos en nuestra exposición de resultados en el mismo epígrafe.

En cuanto a las funciones, hemos querido simplificar las categorías reduciéndolas a cuatro:

- Introducir: materiales que aparecen al principio de las unidades y cuya función es introducir los contenidos de la unidad. Suelen llevar asociados ejercicios de calentamiento y activación de conocimientos previos.
- Comprender: se trata de textos y audios cuya función es trabajar la comprensión (lectora y auditiva) de los estudiantes.
- Reflexionar: muestras de lengua que se presentan al estudiante como ejemplos para que observe estructuras lingüísticas y reflexione sobre su uso.
- Practicar: ejercicios cuya función es que el estudiante ponga en práctica lo aprendido.

- **Desarrollo de la competencia intercultural a través de los materiales examinados.** Este aspecto es muy importante para nosotras y hemos

dividido las asignaturas en función de si fomentan o no fomentan la interculturalidad. A lo largo de nuestra revisión hemos hallado actividades en los manuales en las que se pide al alumno que escoja el tema sobre el que quiere hablar. Para esos casos hemos establecido una tercera categoría que hemos llamado *Puede fomentar* la interculturalidad ya que consideramos que, dependiendo del tema elegido, pueden desarrollar o no la competencia intercultural. El tipo de ejercicios que hemos tenido en cuenta aquí son aquellos de tipo comunicativo basados en preguntas de contestación abierta que facilitan que el alumno hable sobre aspectos que le identifican con su cultura.

El resto de características que hemos recogido en nuestra hoja de datos no aparecen aquí porque hemos considerado que su estudio no es relevante para nuestra investigación y alargaría nuestro trabajo considerablemente.

En las páginas siguientes se exponen los resultados de nuestro análisis de manuales ordenados por editoriales. Queremos aclarar que la finalidad de presentarlos en formato gráfico responde a nuestra intención de mostrarlos de una forma sencilla y clara y no a un intento de realizar cálculos estadísticos, ya que el número de datos recogidos no ha sido suficientemente significativo como para justificar un estudio de esas características.

#### 3.4.1.1. Editorial Difusión

- *Presencia de la Historia y los datos históricos en los manuales de esta editorial:*

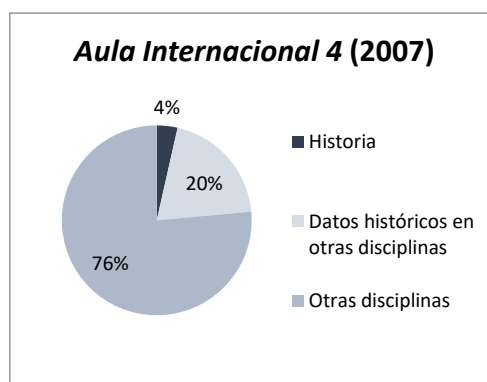


Gráfico 1: Distribución de materiales en Aula Internacional 4 (2007)

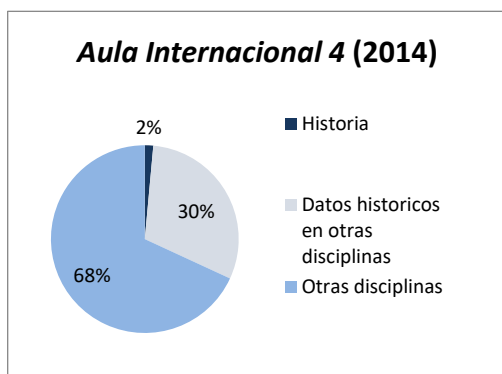


Gráfico 2: Distribución de materiales en Aula Internacional 4 (2014)

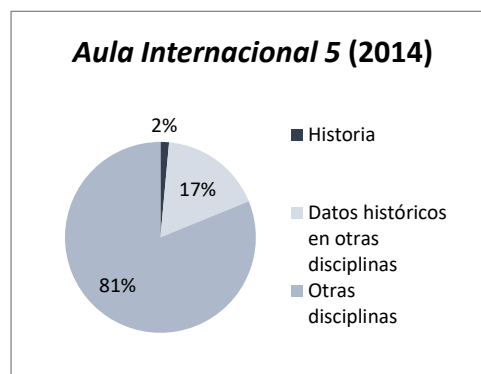


Gráfico 3: Distribución de materiales en Aula Internacional 5 (2014)

Como se puede ver en los gráficos, la presencia de la Historia como disciplina en los manuales es bastante escasa en relación con el resto de disciplinas que están representadas en ellos. Nos ha llamado la atención que incluso ha disminuido con el tiempo, ya que en el manual de 2007 ocupaba un 4% y en los de 2014 este porcentaje se ha visto reducido a la mitad. Si tenemos en cuenta los datos de la llamada historia con minúscula, el porcentaje aumenta de forma considerable. Sumando los datos de la Historia y los datos históricos que aparecen asociados a otras disciplinas vemos que en Aula Internacional 4 de 2007 (Gráfico 1) estos ocupan el 25%, creciendo hasta el 32% en la edición del mismo libro de 2014 (Gráfico 2) y disminuyendo hasta el 19% en Aula Internacional 5 (Gráfico 3). Para poder entender el porqué de esta fluctuación, pensamos que es necesario ver en qué disciplinas aparecen los datos históricos, cuál es la representación de cada una en el manual y de qué naturaleza son los datos históricos.

- *Distribución de los datos históricos por disciplinas asociadas:*

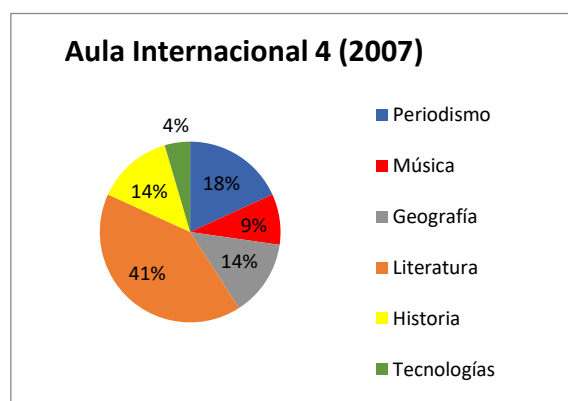


Gráfico 4: Datos históricos por disciplinas en Aula Internacional 4 (2007)

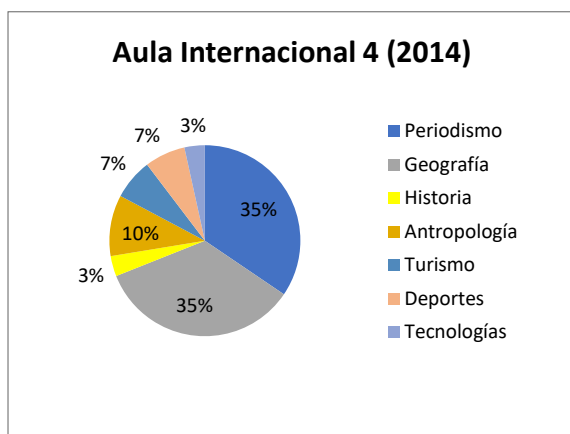


Gráfico 5: Datos históricos por disciplinas en Aula Internacional 4 (2014)

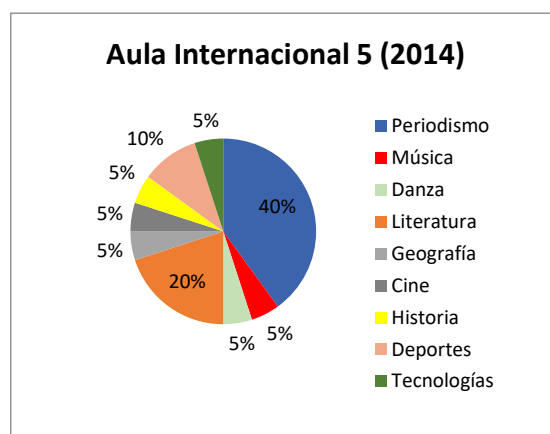


Gráfico 6: Datos históricos por disciplinas en Aula Internacional 5 (2014)

Si nos centramos en el porcentaje global de los materiales con datos históricos —Historia más datos contenidos en otras disciplinas—, vemos que la Historia sigue estando poco representada. En la edición de 2007 de Aula Internacional 4 (Gráfico 1) sólo el 14% son materiales que contienen hechos históricos, el 86% restante son datos que pertenecen a la historia con minúsculas. Este porcentaje disminuye en 2014, representando la Historia un 3% en Aula Internacional 4 (Gráfico 5) y un 5% en Aula Internacional 5 (Gráfico 6).

Otro dato llamativo es cómo se han diversificado las materias en los 7 años transcurridos entre una publicación y la siguiente. En 2007 (Gráfico 4) los datos históricos se reparten en 6 disciplinas, mientras que en 2014 ese número se eleva a 7 en Aula Internacional 4 y a 8 en el caso de Aula Internacional 5. Vemos que en 2014 aparecen disciplinas como Antropología, Turismo y Deportes entre otras que no estaban presentes en 2007.

Si observamos la cantidad de datos históricos que hemos encontrado en cada una de las disciplinas, vemos que en el Gráfico de 2007 —Gráfico 4— el 41% pertenecen a Literatura, seguida de Periodismo (18%), Geografía e Historia (14%), Música (9%) y Tecnologías (4%). En el gráfico de Aula Internacional 4 de 2014 —Gráfico 5— la Literatura ha desaparecido y la mayor parte de materiales relacionados con la Historia los hallamos en Periodismo y Geografía (35%), seguidos por Antropología (10%), Turismo y Deportes (7%) y, en último lugar Historia y

Tecnologías (3%). En Aula Internacional 5 —Gráfico 6— Periodismo se mantiene a la cabeza (40%) pero Geografía ha bajado hasta ocupar sólo un 5%. La segunda disciplina con más datos históricos de este manual es la Literatura, que resurge con un 20%. El tercer lugar lo ocupa Deportes con un 10%, que ha aumentado su presencia respecto a Aula Internacional 4 de 2014 en tres puntos. El resto de disciplinas están representadas con porcentajes bajos similares: Música (5%), Historia (5%), Cine (5%), Danza (5%) y Geografía (5%).

Pensamos que estos cambios en cuanto a las disciplinas representadas y la preponderancia de cada una de ellas responden a la renovación de los métodos didácticos. En los volúmenes de 2014 se prioriza el desarrollo de la comunicación en situaciones reales y, para favorecerlo, se utilizan materiales auténticos y actuales que puedan servir de base. De ahí que el Periodismo, por ejemplo, adquiera importancia en *detrimento de la Literatura*.

- *Naturaleza de los datos históricos presentes en los manuales:*

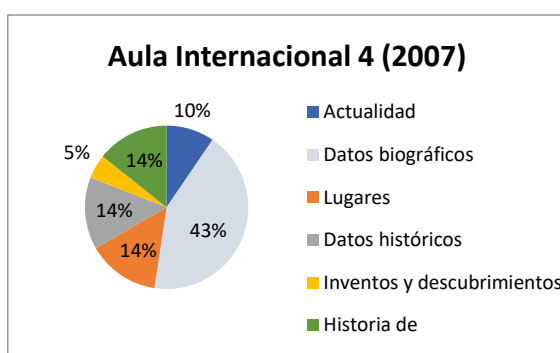


Gráfico 7: Naturaleza de los datos históricos de Aula Internacional 4 (2007)

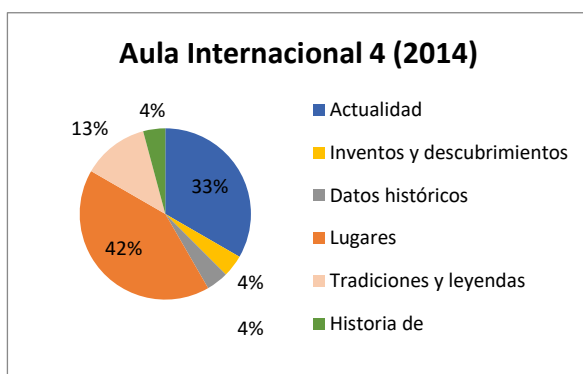


Gráfico 8: Naturaleza de los datos históricos de Aula Internacional 4 (2014)

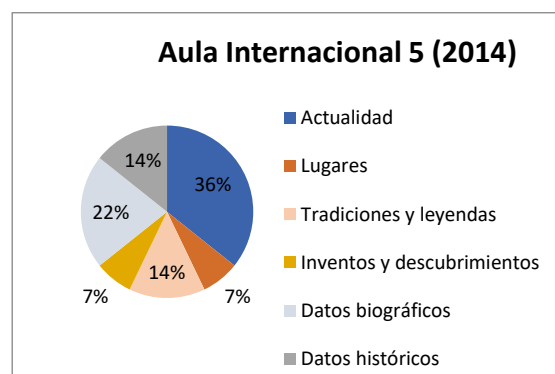


Gráfico 9: Naturaleza de los datos históricos de Aula Internacional 5 (2014)

La naturaleza de los datos históricos también varía de un manual a otro. En Aula Internacional 4 (2007) la mayoría de la información son datos biográficos (43%), como se puede ver en el Gráfico 7. El segundo lugar—con un 14%— lo ocupan: las informaciones sobre lugares; los textos donde se describen los orígenes y evolución de géneros musicales (el tango y la zarzuela), premios (premios Príncipe de Asturias), etc.<sup>14</sup> ; y los datos históricos en general. Las noticias de actualidad están en tercer lugar con un 10% y los datos sobre inventos y descubrimientos en el último con un 5%. En la edición de 2014 —Gráfico 8—, casi la mitad de los datos históricos los hemos encontrado en descripciones de lugares (42%) y noticias de actualidad (29%). Los datos relativos a tradiciones y leyendas suponen un 13% del total y, el resto hasta completar el 100% se reparten entre inventos y descubrimientos (4%), datos históricos (4%) e historias (4%). Estos porcentajes vuelven a variar en Aula Internacional 5 —Gráfico 9—, donde el primer lugar lo ocupan las noticias de actualidad (36%) seguidas por los datos biográficos (22%) y, en tercer lugar, los datos históricos (14%) y las tradiciones y leyendas (14%). Las informaciones referentes a lugares descienden respecto a Aula Internacional 4 hasta el 7%, ocupando el mismo lugar que los inventos y descubrimientos.

Al poner en relación las disciplinas en las que aparecen los datos históricos —Gráficos 4, 5 y 6 — con la naturaleza de estos, resultan visibles determinadas concordancias que queremos resaltar:

- Los datos biográficos de estos manuales pertenecen casi en su totalidad a autores literarios, encuadrados por tanto en la disciplina de Literatura.
- Las descripciones de lugares se enmarcan en la disciplina de Geografía y Turismo.
- Las noticias de actualidad pertenecen al Periodismo.

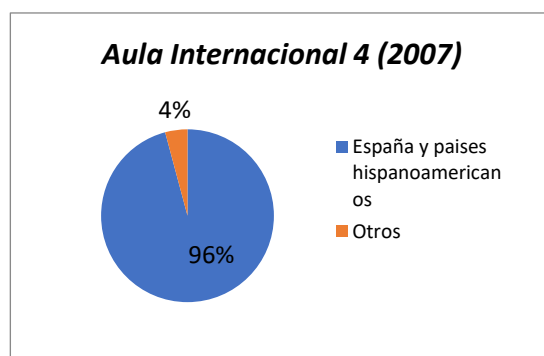
---

<sup>14</sup>En los gráficos estos textos los hemos incluido dentro de una categoría que hemos denominado *Historia de*.

- Los inventos y descubrimientos de estos manuales son casi en su totalidad de carácter tecnológico, de ahí que los hallamos catalogado como Tecnologías.
- Los datos de naturaleza histórica se asocian a la disciplina de Historia.

Sin embargo, no siempre suceden estas concordancias, ya que en muchas ocasiones las informaciones que hemos encontrado pertenecen a varias disciplinas, como ya indicamos anteriormente, y de ahí que los porcentajes a veces no coincidan. Por ejemplo, en la página 77 de Aula Internacional 5 hay un artículo periodístico sobre el documental En tierra extraña de Icíar Bollaín que incluye datos de su biografía, con lo que lo hemos clasificado en tres categorías: Periodismo, Cine e Historia. En otras ocasiones la naturaleza del dato histórico no coincide con la disciplina en la que lo hemos clasificado, como en el caso de las leyendas que, pese a haberlas considerado Literatura en cuanto a la disciplina, las hemos catalogado por su naturaleza bajo Tradiciones y leyendas por estar enmarcadas dentro de la tradición oral de los pueblos.

- *Distribución geográfica de los datos históricos contenidos en los manuales:*



*Gráfico 10: Contexto geográfico del material con datos históricos en Aula Internacional 4 (2007)*

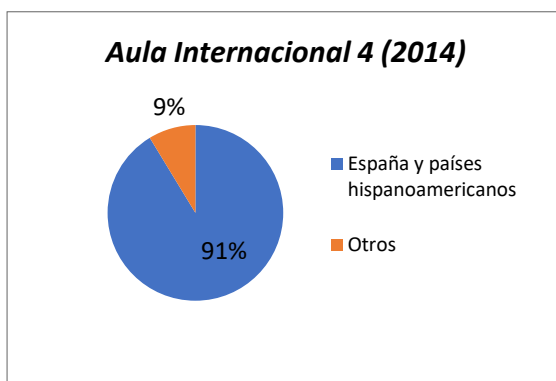


Gráfico 11: Contexto geográfico del material histórico en Aula Internacional 4 (2014)

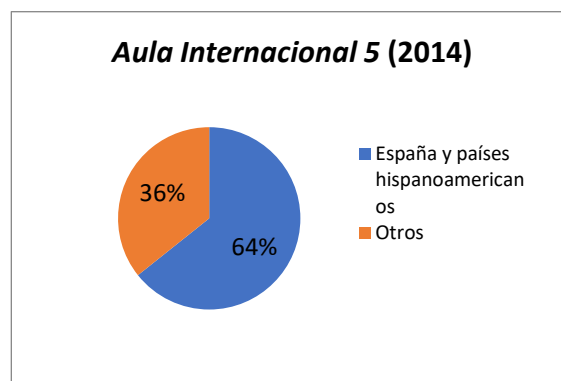


Gráfico 12: Contexto geográfico del material histórico en Aula Internacional 5 (2014)

Otro aspecto que hemos querido analizar ha sido la distribución geográfica de los materiales. Los datos procedentes de países de habla hispana acaparan el escenario, aunque el paso del tiempo también ha supuesto novedades en este aspecto. En *Aula Internacional 4* de 2007 —Gráfico 10— prácticamente son inexistentes los materiales cuyo origen no es hispano (4%); sin embargo, en *Aula Internacional 5*— Gráfico 12— este porcentaje se eleva hasta el 36% en detrimento de los países de habla española cuya representación desciende hasta el 64%. Este aumento, aunque no de forma tan notable, también se observa en la edición de 2014 de *Aula Internacional 4* —Gráfico 11— con un porcentaje del 9%. Pensamos que esta evolución responde al surgimiento de las nuevas tendencias educativas en cuyo ideario se incluye la importancia creciente del mestizaje del alumnado y la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

- *Encuadre cronológico de los materiales*

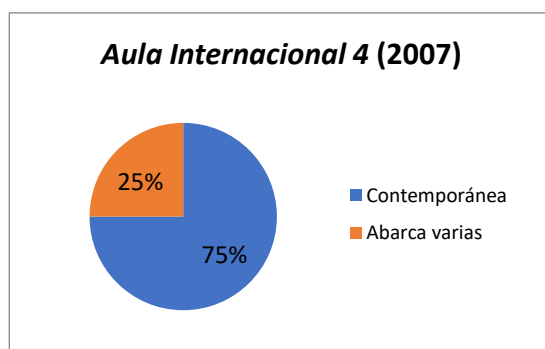


Gráfico 13: Encuadre cronológico del material histórico en Aula Internacional 4 (2007)



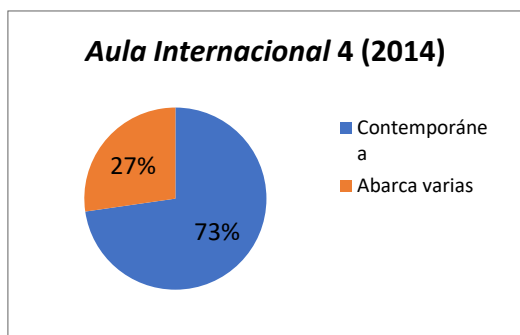


Gráfico 14: Encuadre cronológico del material histórico en Aula Internacional 4 (2014)

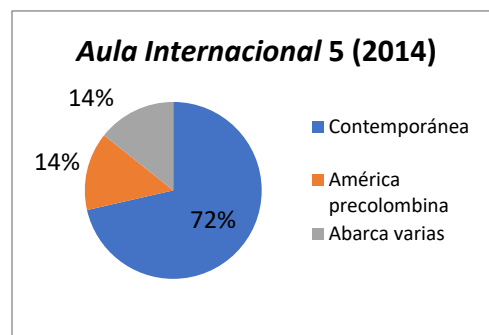


Gráfico 15: Encuadre cronológico del material histórico en Aula Internacional 5 (2014)

La distribución cronológica de los datos con contenido histórico es otra de las facetas que nos ha interesado estudiar. Como se aprecia en los tres gráficos — Gráficos 13, 14 y 15— la Historia Contemporánea es la más representada; de hecho, es prácticamente la única, ya que bajo el título Abarca varias épocas hemos englobado textos con informaciones actuales, es decir también contemporáneas, pero de las que se hace historia: descripciones de ciudades (Cádiz, Ciudad de México, etc.), de fiestas populares (los carnavales de Cádiz y de Santo Domingo) y de géneros musicales (la zarzuela) entre otros. También hemos incluido aquí los escasos ejercicios *compuestos por acontecimientos históricos de diferentes cronologías cuya finalidad es promover la interacción oral en el aula y la práctica lingüística de la hipótesis en el pasado.*

Estos resultados no nos han sorprendido, ya que eran los previsibles teniendo en cuenta la evolución experimentada por la metodología educativa en los últimos años y de la que ya nos hemos ocupado en párrafos anteriores.

- Posición que ocupa el material en el manual y función didáctica que desempeña:

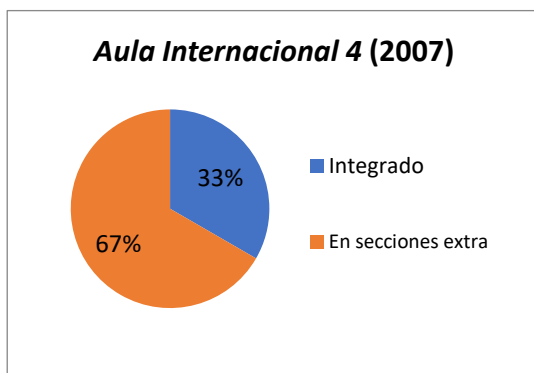


Gráfico 16: Posición del material en Aula Internacional 4 (2007)

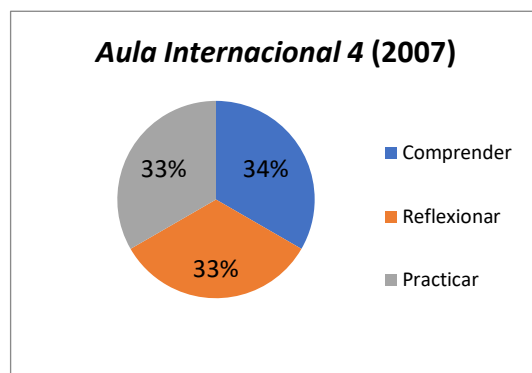


Gráfico 17: Función del material en Aula Internacional 4 (2007)

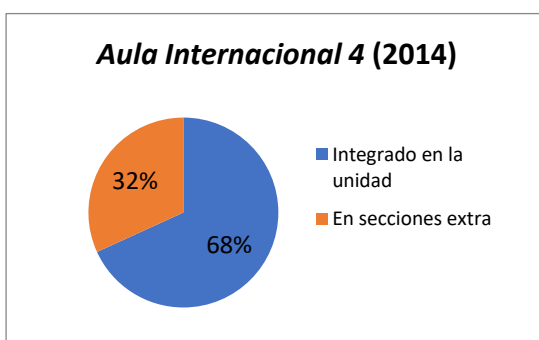


Gráfico 18: Posición del material en Aula Internacional 4 (2014)

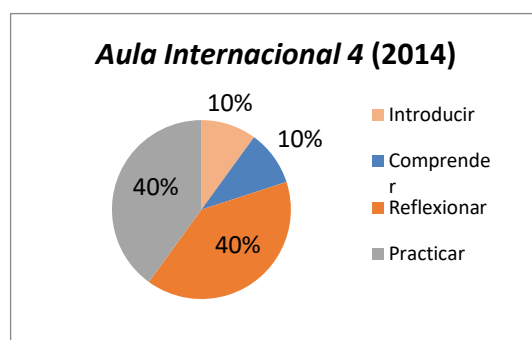


Gráfico 19: Función del material en Aula Internacional 4 (2014)

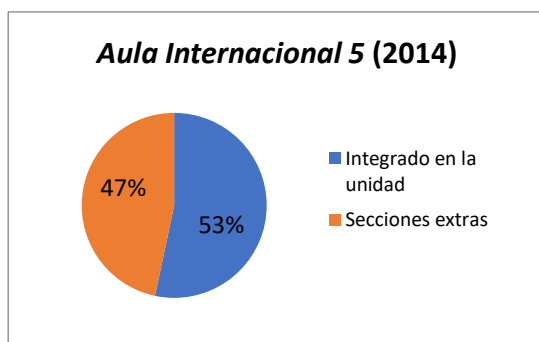


Gráfico 20: Posición del material en Aula Internacional 5 (2014)

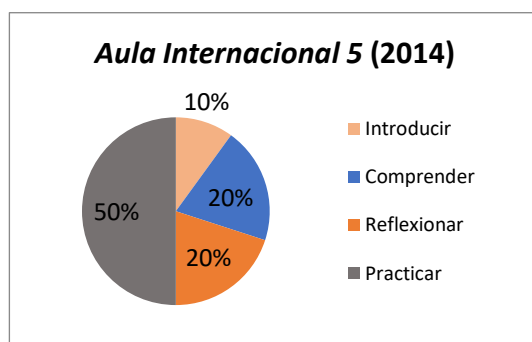


Gráfico 21: Función del material en Aula Internacional 5 (2014)

Los gráficos que se presentan sobre estas líneas muestran la posición de los materiales con datos históricos respecto a las unidades didácticas y las funciones para las que han sido utilizados. Hemos simplificado las funciones atendiendo a las siguientes fases de aprendizaje: comprensión (lectora y oral), reflexión (observación y reflexión sobre el uso de la lengua) y práctica (práctica escrita y oral de lo aprendido).

En los tres manuales hemos encontrado tanto materiales con datos históricos integrados en las unidades didácticas como formando parte de secciones complementarias destinadas a ampliar los conocimientos culturales o a reforzar la práctica de la lengua con ejercicios extra.

En la edición de 2007 de *Aula Internacional 4*, podemos ver al observar el Gráfico 16 que son más los datos que se trabajan en secciones extra (67%) que los que aparecen integrados en la unidad (33%). Era una práctica común incluir los datos de Historia, Literatura y otras disciplinas ligadas a la cultura en apartados separados al final de las lecciones en los manuales de esta época y anteriores. Fijándonos en el gráfico de las funciones —Gráfico 17— vemos que estas son tres y se reparten de forma bastante igualada: comprender con un 34% y reflexionar y practicar con un 33% cada una.

Los gráficos de la edición de 2014 de *Aula Internacional 4* muestra datos diferentes. Como se puede ver en el Gráfico 18, los materiales están más integrados en las unidades que en la edición anterior, habiendo descendido hasta el 32% los que aparecen en las secciones extra. En cuanto a las funciones —Gráfico 19— las más representadas son practicar y reflexionar con un 40% cada una, seguidas de introducir y comprender con un 10%.

El Gráfico 20 —de *Aula Internacional 5*— muestran un reparto bastante equitativo entre el material integrado en las unidades (53%) y el que pertenece a las secciones extras (47%). La función más representada —Gráfico 21— es la práctica, con una representación del 50%. Por debajo de esta cifra se encuentran comprender y reflexionar con un 20% cada una. Y, por último, Introducir (10%), cuya función es la de introducir los contenidos de la unidad y realizar actividades de calentamiento.

- *Desarrollo de la competencia intercultural a través de los materiales examinados:*

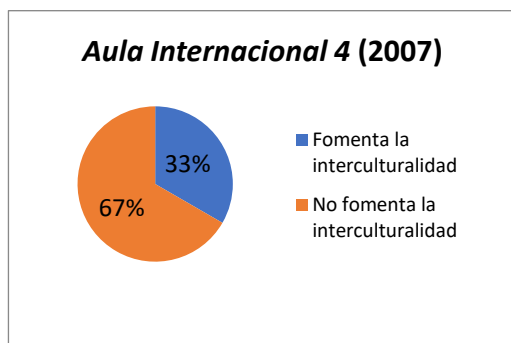


Gráfico 22: Materiales con actividades que fomentan la interculturalidad en Aula Internacional 4 (2007)

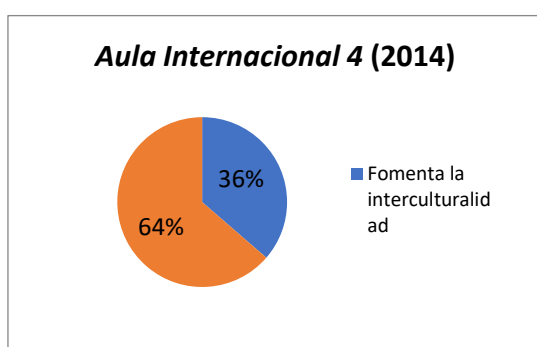


Gráfico 23: Materiales con actividades que fomentan la interculturalidad en Aula Internacional 4 (2014)

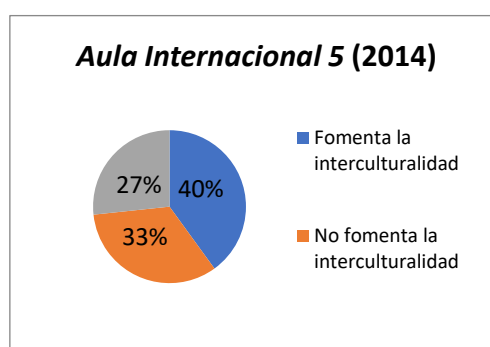


Gráfico 24: Materiales con actividades que fomentan la interculturalidad en Aula Internacional 5 (2014)

La última cuestión que hemos analizado es el grado de fomento de la competencia intercultural. En nuestra recogida de datos, hemos tenido en cuenta si el material con contenido histórico servía de base para realizar actividades dirigidas a trabajar la interculturalidad. El resultado es el que se refleja en los gráficos arriba indicados. Los porcentajes de *Aula Internacional 4* — Gráficos 22 y 23— son muy similares, siendo un 33% en la edición de 2007 y un 36% en la de 2014. Sin embargo, la cantidad de actividades que desarrollan la competencia intercultural en *Aula Internacional 5* —Gráfico 24—es algo mayor, alcanzando un 40%. Este porcentaje puede ser incluso más elevado, ya que algunos ejercicios de este libro (27%) son de libre elección por parte del alumno en cuanto al tema, con

lo que podrían servir perfectamente para fomentar la interculturalidad según lo que el alumno escoja.

El tipo de actividades que se recogen en los manuales para desarrollar la competencia intercultural son preguntas que promueven el debate facilitando que el alumno realice comparaciones entre su cultura y la cultura meta al expresar sus conocimientos y experiencias en ejercicios de interacción oral en el aula.

### 3.4.1.2. Editorial Edinumen

- *Presencia de la Historia y los datos históricos en los manuales de esta editorial:*

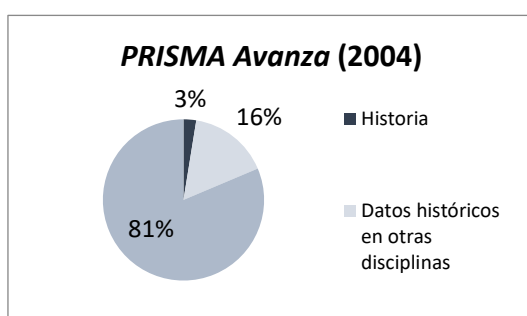


Gráfico 25: Distribución de materiales en PRISMA Avanza (2004)

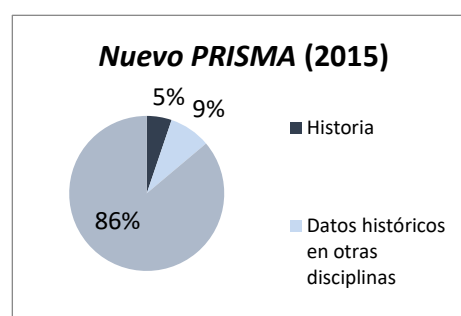


Gráfico 26: Distribución de materiales en Nuevo PRISMA (2015)

Observando los gráficos podemos ver que el porcentaje de material propiamente de Historia es pequeño, aunque aumenta en 2015 (Gráfico 26). Si embargo, los materiales con datos históricos son más abundantes en *Prisma Avanza*.

- *Distribución de los datos históricos por disciplinas asociadas:*

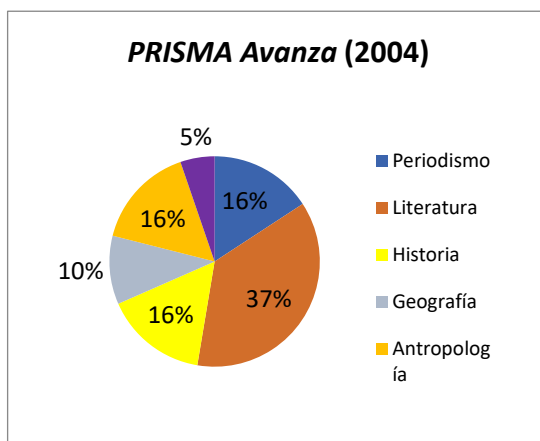


Gráfico 27: Datos históricos por disciplinas en *PRISMA Avanza* (2004)

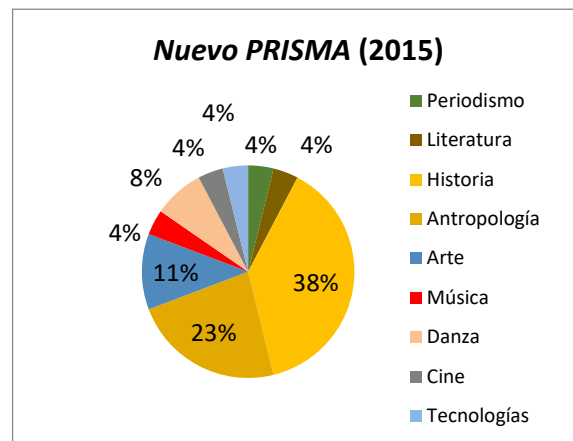


Gráfico 28: Datos históricos por disciplinas en *Nuevo PRISMA* (2015)

Comparando el Gráfico 27 con el 28 podemos observar el aumento de disciplinas con contenido histórico que se produce entre ambos manuales. Analizando el gráfico de *PRISMA Avanza* —Gráfico 27— el porcentaje mayor de datos históricos pertenecen a la Literatura mientras que en *Nuevo PRISMA* apenas aparece. El segundo lugar lo ocupan Periodismo, Antropología e Historia con un 16%. En *Nuevo PRISMA* estos datos no se mantienen: la Historia aumenta su presencia hasta un 38% y lo mismo sucede con los datos relacionados con la Antropología que alcanzan el 23%; sin embargo, Periodismo se reduce de forma significativa hasta el 4%. La Geografía, que en *PRISMA Avanza* ocupa el 10%, y la Gastronomía, que alcanza el 5 %, desaparecen en *Nuevo PRISMA*. En su lugar aparecen representadas otras nuevas entre las que destacan Arte con un 11% y Danza con un 8%. El resto del espacio se reparte entre Música, Cine y Tecnologías con un 4% cada una. Pensamos que esta diversificación de materias responde al cambio en la filosofía educativa de *Nuevo PRISMA*, que utiliza materiales auténticos y recrea situaciones más acordes con la realidad cotidiana para alcanzar un mayor desarrollo de la competencia comunicativa.

- Naturaleza de los datos históricos presentes en los manuales:

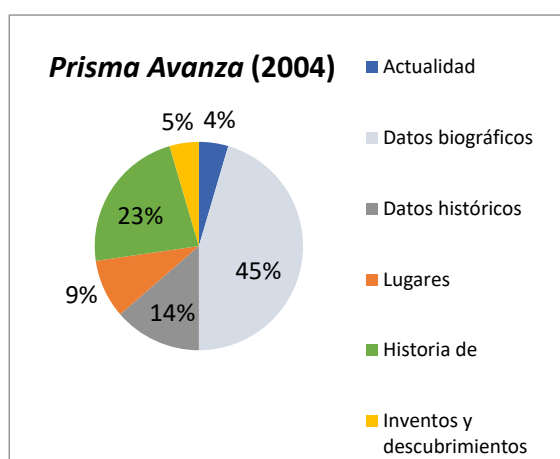


Gráfico 29: Naturaleza de los datos históricos en PRISMA Avanza (2004)

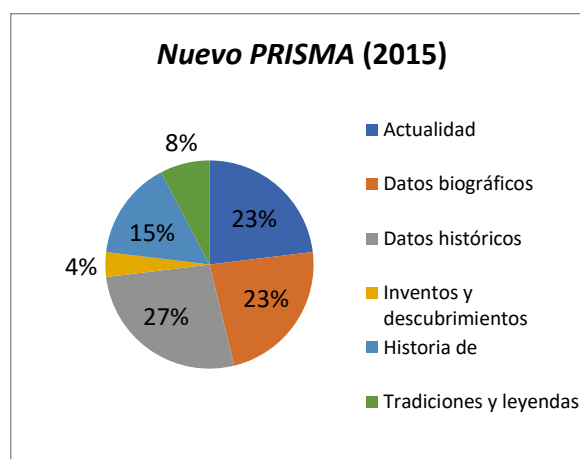


Gráfico 30: Naturaleza de los datos históricos en Nuevo PRISMA (2015)

Atendiendo a la naturaleza de los datos que hemos recopilado, vemos que en *PRISMA Avanza* el 45% son de origen biográfico, el 23% pertenecen a historias, el 14% a datos históricos, el 9% a lugares geográficos, el 5% a inventos y descubrimientos y el 4% a noticias de actualidad. La mayor parte de información biográfica pertenece a autores literarios, lo que se corrobora con el 37% que ocupa la Literatura en el Gráfico 27. El dato de los lugares se correlaciona con el porcentaje que ocupa la Geografía en el Gráfico 27. Llama la atención ver cómo la categoría de las noticias de actualidad no coincide con el porcentaje que ocupa Periodismo, pero esto se debe a que hay datos de otra naturaleza que también se encuadran en esta disciplina. Las cifras varían en el gráfico de *Nuevo PRISMA* —Gráfico 30— donde los porcentajes están bastante equilibrados. La naturaleza de la mayor cantidad de datos es histórica (27%), seguida de los datos de actualidad y biográficos (23%), las historias (15%), las tradiciones y leyendas (8%) y los inventos y descubrimientos (4%). Resulta llamativo observar el alto porcentaje de datos biográficos del Gráfico 30 y la casi ausencia de la Literatura en el Gráfico 28. Esto se debe a que en *Nuevo Prisma* las informaciones sobre biografías son mayoritariamente de personajes célebres o famosos y no de autores literarios. También resulta reveladora la disparidad existente entre los porcentajes de las noticias de actualidad (23%) y de Periodismo (4%, ver gráfico 28). La razón es que en *Nuevo PRISMA* hay muchos

textos con noticias del panorama actual que sin embargo no pertenecen al mundo del Periodismo.

- *Distribución geográfica de los datos históricos contenidos en los manuales*

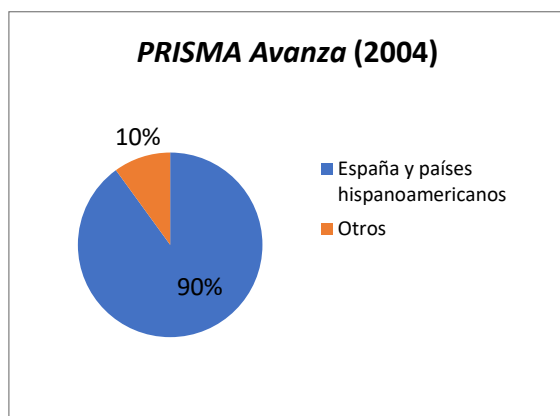


Gráfico 31: Contexto geográfico del material con datos históricos en PRISMA Avanza (2004)

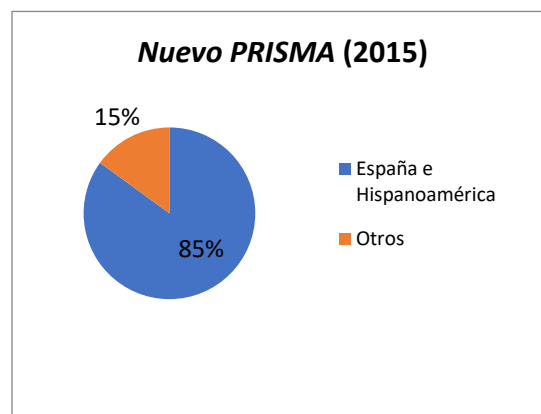


Gráfico 32: Contexto geográfico del material con datos históricos en Nuevo PRISMA (2015)

Como se puede observar en los gráficos, la procedencia de los datos con contenido histórico que aparecen en manuales es mayoritariamente de países de habla española. Se aprecia un cierto crecimiento de la presencia de otros países en *Nuevo PRISMA* (15%) respecto a *PRISMA Avanza* (10%), pero no es muy significativo.

- *Encuadre cronológico de los materiales:*

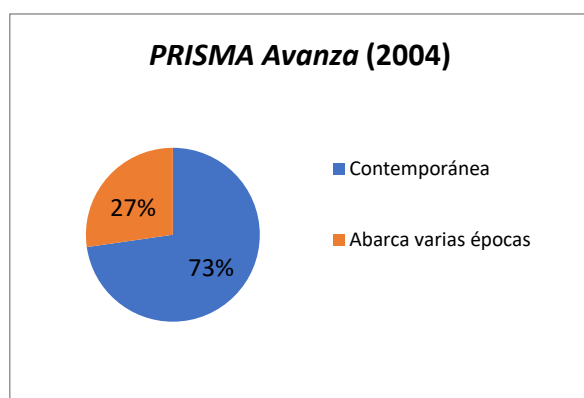


Gráfico 33: Épocas presentes en PRISMA Avanza (2004)

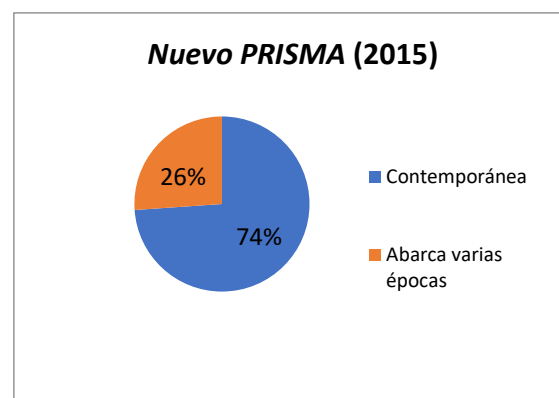


Gráfico 34: Épocas presentes en Nuevo PRISMA (2015)

Respecto al el encuadre cronológico de los materiales, apenas se ven diferencias entre los dos manuales, predominando ampliamente las informaciones que se centran en la Historia Contemporánea.



- *Posición que ocupa el material dentro del manual y función que desempeña*

Estos manuales no tienen secciones extras, sino que todas las actividades y muestras de la lengua están integradas en las unidades didácticas.

Funciones didácticas:

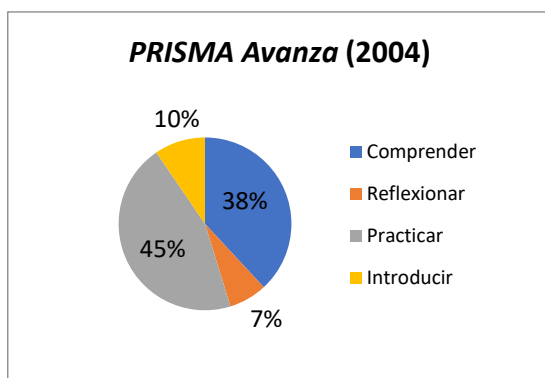


Gráfico 35: Función del material en PRISMA Avanza (2004)

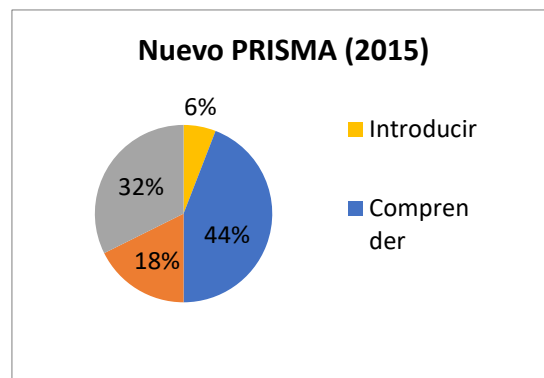


Gráfico 36: Función del material en Nuevo PRISMA (2015)

Si analizamos las principales funciones que tienen los materiales con contenido histórico en los manuales vemos que:

- En *PRISMA Avanza* —Gráfico 35— la mayoría de materiales se asocian a actividades diseñadas para practicar la lengua (45%), mientras que en *Nuevo PRISMA* —Gráfico 36— son las de comprensión (44%).
- Los materiales que se utilizan en ejercicios de comprensión lectora y auditiva ocupan en segundo lugar en *PRISMA Avanza* —Gráfico 35— con un 38%, seguidos de las muestras de lengua destinadas a introducir contenidos o información para contextualizar actividades (10%).
- Las muestras de lengua cuya función es la observación y reflexión de estructuras lingüísticas son las que ocupan el tercer lugar en el manual *Nuevo PRISMA* —Gráfico 36— con un 18%, mientras que en *PRISMA Avanza* sólo alcanzan el 7%.
- 
- *Fomento de la interculturalidad*

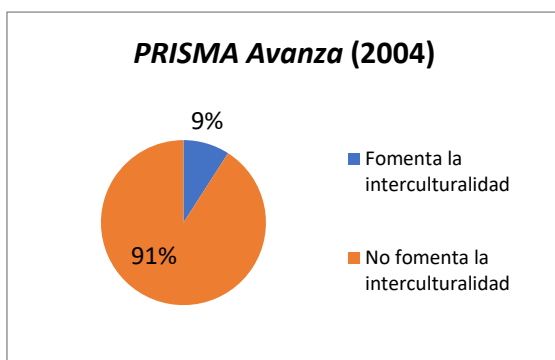


Gráfico 37: Materiales con actividades que fomentan la interculturalidad en PRISMA Avanza (2004)

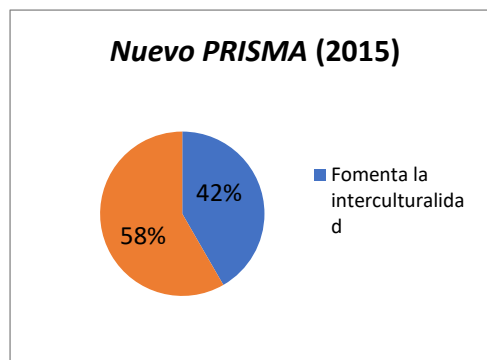


Gráfico 38: Materiales con actividades que fomentan la interculturalidad en Nuevo PRISMA (2015)

Si observamos los gráficos 37 y 38 vemos que ha habido una evolución respecto a la cantidad de actividades basadas en materiales con contenidos históricos cuyo objetivo es desarrollar la competencia intercultural. En *PRISMA Avanza* sólo el 9% de los ejercicios fomentan la interculturalidad, mientras que ese porcentaje aumenta considerablemente en *Nuevo PRISMA* hasta alcanzar el 42%. En nuestra opinión este cambio es reflejo del enfoque del manual, que da mucha mayor relevancia a la comunicación y a la competencia pragmática.

#### 3.4.1.3. Editorial Edelsa Grupo Didascalía S.L.

- Presencia de la Historia y los datos históricos en los manuales de esta editorial

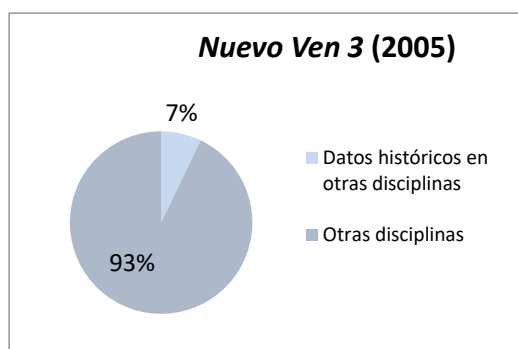


Gráfico 39: Presencia de datos históricos en Nuevo Ven 3 (2005)

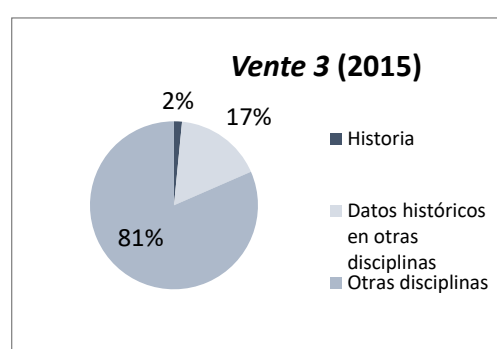


Gráfico 40: Presencia de datos históricos en Vente 3 (2015)

No existen datos de Historia en *Nuevo Ven 3* —Gráfico 39— sino materiales con datos históricos incluidos en otras disciplinas y con una representación muy pequeña (7%). La situación varía en *Vente 3* —Gráfico 40—, donde sí que está

representada la disciplina de Historia aunque con un porcentaje muy pequeño (2%) y el resto de materiales con contenido histórico aumenta hasta ocupar el 17% del total.

- *Distribución de los datos históricos por disciplinas asociadas*

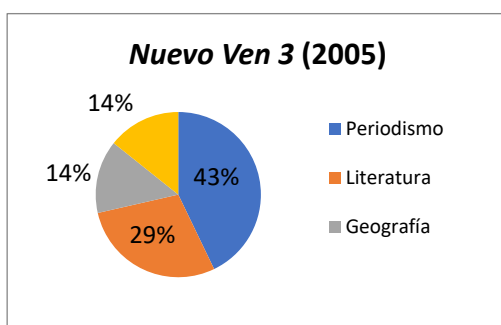


Gráfico 41: Disciplinas con datos históricos presentes en Nuevo Ven 3 (2005)

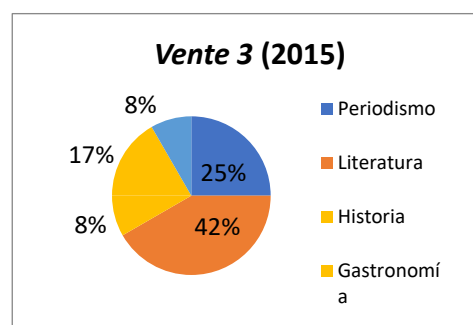


Gráfico 42: Disciplinas con datos históricos presentes en Ven 3 (2015)

Podemos ver diferencias en las disciplinas asociadas a los materiales históricos entre los dos manuales. La más representada en *Nuevo Ven 3* —Gráfico 41— es Periodismo, con un 43%, mientras que en *Vente 3* —Gráfico 42— su representación baja al 25%. La disciplina que contiene más datos históricos en *Vente 3* —Gráfico 42— es Literatura (42%) mientras que en *Ven 3* ocupa el segundo lugar. Por detrás se encuentra Geografía con un 14% en *Ven 3* mientras que en *Vente 3* no está representada. En último lugar con un 14% está la Gastronomía, que también ocupa la última posición en *Vente 3* (8%). Hay dos disciplinas que no están representadas en *Nuevo Ven 3* y que sin embargo aparecen en *Vente 3*: Historia (8%) y Cine (8%).

- *Naturaleza de los datos históricos presentes en los manuales:*

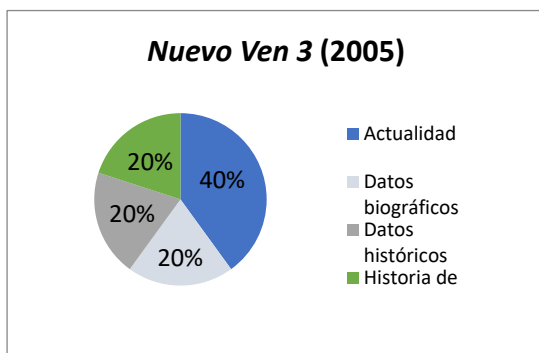


Gráfico 43: Naturaleza de los datos históricos en NuevoVen 3 (2005)

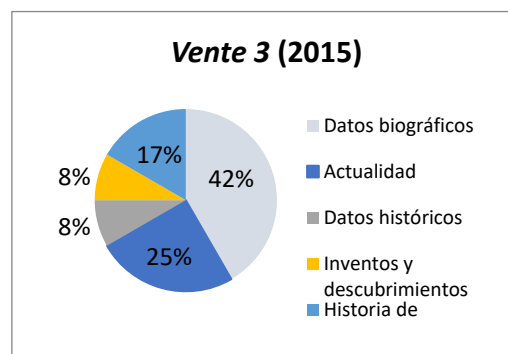
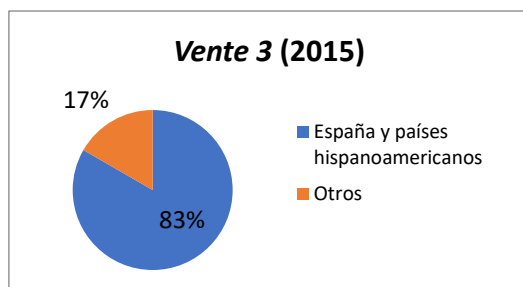


Gráfico 44: Naturaleza de los datos históricos en Vente 3 (2015)

La naturaleza predominante de los datos históricos en Nuevo Ven 3 — Gráfico 43— es la actualidad (40%), lo cual tiene coherencia respecto a la disciplina más representada que, como hemos visto en el Gráfico 41, es Periodismo (43%). Sin embargo, en Vente 3 —Gráfico 44— la más representada es la de los datos biográficos (42%), que también presenta una correlación con la disciplina mayoritaria del Gráfico 42 que es la Literatura (42%). El resto de las disciplinas de Ven 3 en las que hemos localizado datos históricos poseen el mismo porcentaje de representación (20%): los datos biográficos, las historias y los hechos históricos. También se pueden observar correlaciones entre los gráficos 42 y 44 en el porcentaje de datos que provienen de la actualidad (25%) y la representación de Periodismo (25%) en el manual Vente 3. Igualmente resulta curiosa la coincidencia de los porcentajes de Gastronomía (17%) y los datos provenientes de historias (17%) en Vente 3. Esto se debe a que el material en cuestión es un audio que narra la historia de las tapas. Otro aspecto que llama la atención es la presencia de la disciplina de Geografía en el Gráfico 41 y, sin embargo, la ausencia del apartado Lugares que suele acompañarle en el Gráfico 43. La explicación es que el material con contenido histórico que hemos encontrado en Ven 3 es relativo a catástrofes naturales y no a descripciones geográficas.

- *Distribución geográfica de los datos históricos contenidos en los manuales:*



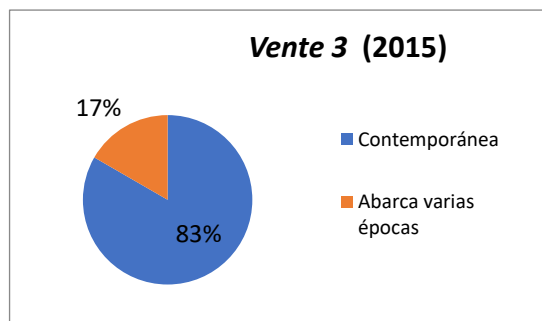
Todos los datos con contenido histórico son originarios de países de habla hispana en *Nuevo Ven 3*(2005)

Gráfico 45: Contexto geográfico del material con datos históricos

El contexto geográfico en el que se enmarcan los materiales con contenido histórico en el manual *Vente 3* es predominantemente de países de habla hispana (83%), siendo un porcentaje pequeño (17%) el que representa al resto de países.

No hay materiales con datos históricos que no provengan de España o Hispanoamérica en el manual *Nuevo Ven 3*.

- *Encuadre cronológico de los materiales*



Todos los materiales con contenido histórico de *Nuevo Ven 3* (2005) se encuadran en la Historia Contemporánea

Gráfico 46: Épocas presentes en Vente 3

El encuadre cronológico es de época contemporánea en todos los materiales con datos históricos presentes en *Nuevo Ven 3*, mientras que en *Vente 3* sí aparecen materiales que abarcan varias épocas diferentes (17%), aunque la gran mayoría (83%) estén adscritos también a la Historia Contemporánea.

- *Posición que ocupa el material en el manual y función didáctica que desempeña:*

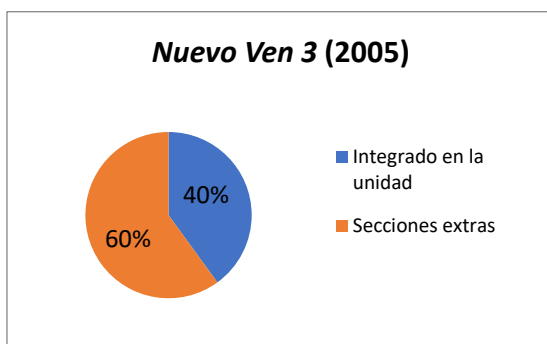


Gráfico 47: Posición del material en Nuevo Ven 3 (2005)

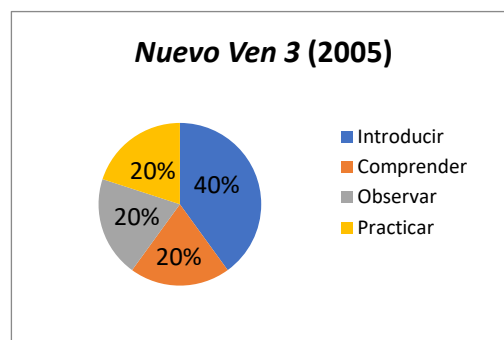


Gráfico 48: Función del material en Nuevo Ven 3 (2005)

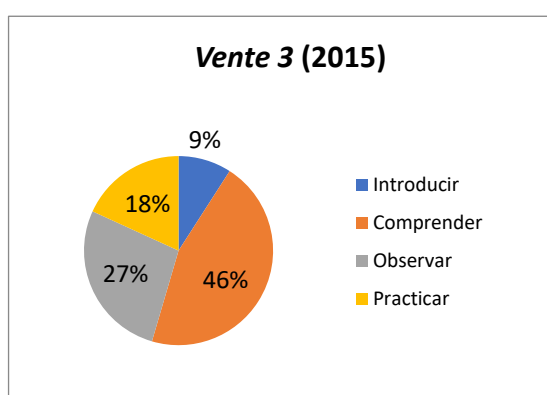


Gráfico 49: Función del material en Vente 3

Los materiales con datos históricos presentes en *Vente 3* (2015) están todos integrados en las unidades.

*El 60% del material con datos históricos que hemos recopilado de Nuevo Ven 3 se localiza en secciones extras del manual mientras que el 40% aparece integrado en las unidades didácticas (Gráfico 47). Respecto a las funciones —Gráfico 48—, las actividades que introducen contenidos e información son las más abundantes (40%), repartiéndose a porcentaje iguales comprender, observar y practicar con un 20%.*

*En Vente 3 están todos los materiales integrados en las unidades, no habiendo ninguno que ocupe una posición secundaria. Si observamos el gráfico —Gráfico 49— vemos que la función a la que se asocian los datos con mayor frecuencia es a la de comprender (46%) y en segundo lugar a la de observación de la lengua (27%). Curiosamente los ejercicios de práctica no tienen una presencia muy alta (18%) y los de introducción tampoco (9%).*

- *Desarrollo de la competencia intercultural a través de los materiales examinados:*

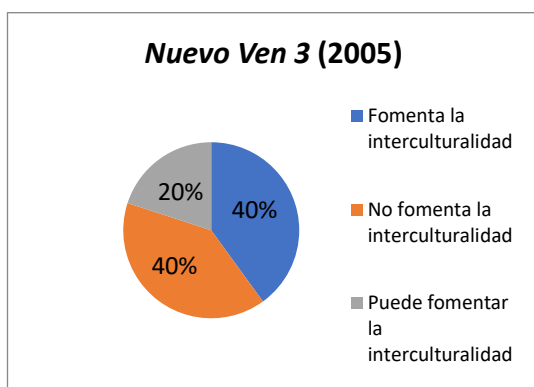


Gráfico 50: Materiales con actividades que fomentan la interculturalidad en Nuevo Ven 3 (2005)

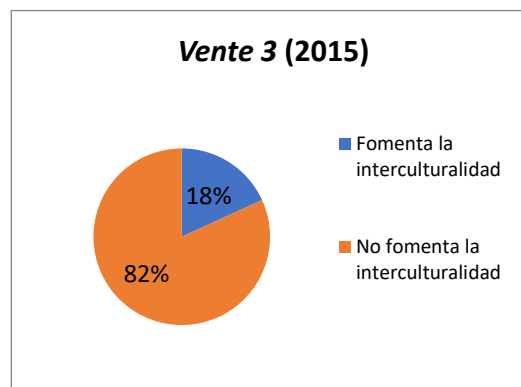


Gráfico 51: Materiales con actividades que fomentan la interculturalidad en Vente 3 (2015)

Los resultados de los gráficos sobre el fomento de la interculturalidad muestran que en *Nuevo Ven 3* — Gráfico 50— el 50% de los materiales sirven de base para el desarrollo de la competencia intercultural mientras que el otro 50% no. Sin embargo, hay una serie de actividades (20%) que por su temática podrían favorecerla. Curiosamente en el caso de *Vente 3* —Gráfico 51— se reduce considerablemente el número de actividades orientadas al desarrollo de dicha competencia (18%). Hemos intentado encontrar un motivo que justificase este descenso, pero la única explicación que hemos hallado es que el desarrollo de la competencia intercultural no se encuentra dentro del interés y los objetivos de esta editorial. Eso daría sentido también a ese 20% de actividades que, pese a ser potencialmente susceptibles de favorecer el desarrollo de la competencia intercultural en *Nuevo Ven 3*, no se aprovechan en ese sentido.

#### 3.4.1.4. Editorial Anaya ELE

Los materiales relacionados con la Historia que hemos encontrado en los manuales de esta editorial son muy escasos, con lo que a menudo las categorías de los gráficos están representadas por un único dato o a lo sumo tres o cuatro.

- *Presencia de la Historia y los datos históricos en los manuales de esta editorial:*

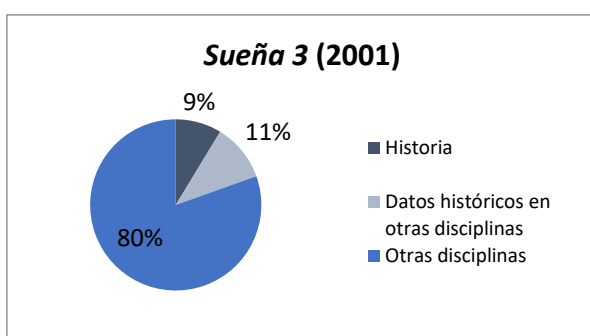


Gráfico 52: Presencia de datos históricos en Sueña 3 (2001)

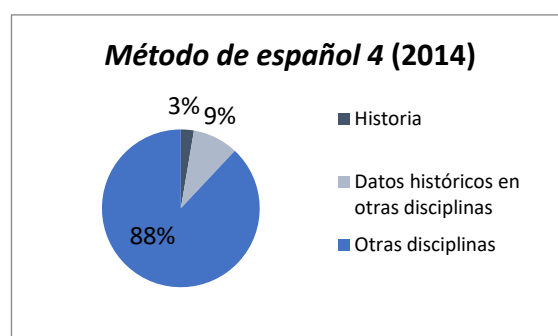


Gráfico 53: Presencia de datos históricos en Método de español 4 (2014)

Como se puede apreciar en los gráficos, la presencia de la Historia en *Sueña 3* (9%) es superior a la de *Método de español 4* (3%), y lo mismo sucede con los datos históricos presentes en otras disciplinas.

- *Distribución de los datos históricos por disciplinas asociadas*

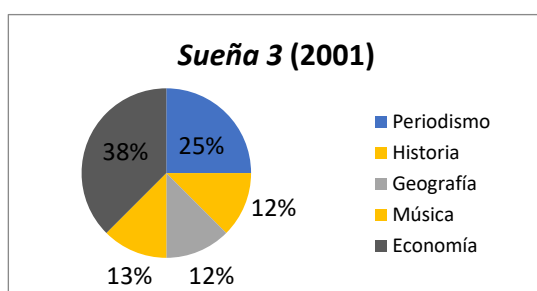


Gráfico 54: Disciplinas con datos históricos presentes en Sueña 3 (2001)

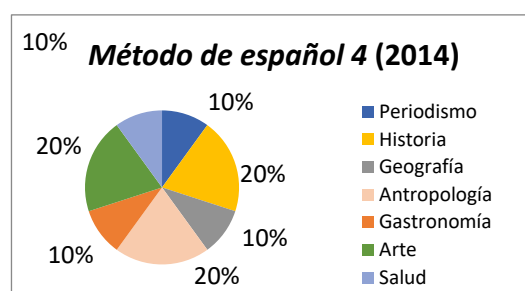


Gráfico 55: Disciplinas con datos históricos presentes en Método de español 4 (2014)

La disciplina más representada en *Sueña 3* —Gráfico 54— es Economía, mientras que en *Método de español 4* — Gráfico 55— se reparte entre Arte, Antropología e Historia por igual (20%). Periodismo ocupa un 25% en *Sueña 3* mientras que en *Método de español 4* sólo ocupa el 10%. Los materiales de Historia sin embargo son más numerosos en *Método de español 4*, ya que en *Sueña 3* sólo alcanzan el 12%. La Geografía tiene representación en ambos manuales, siendo ligeramente mayor en *Sueña 3* (12%). Volvemos a asistir, como en las otras



editoriales, una diversificación de materias en el manual publicado en 2014 respecto al anterior. Pensamos que la razón de esta diversificación de disciplinas se debe a la modernización de las metodologías, como en los casos anteriores.

- *Naturaleza de los datos históricos presentes en los manuales:*

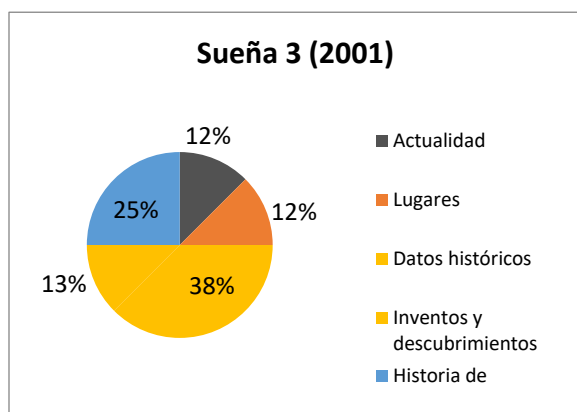


Gráfico 56: Naturaleza de los datos históricos en Sueña 3 (2001)

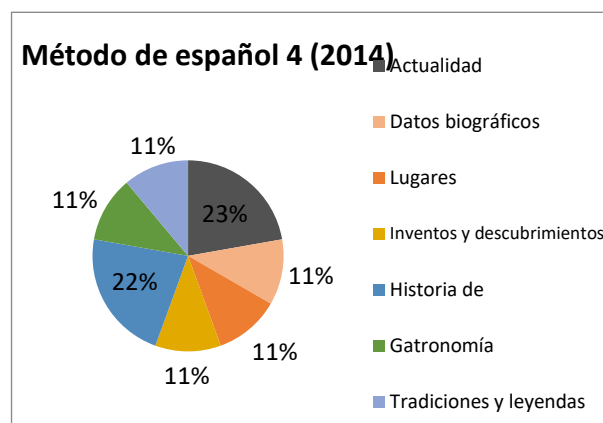


Gráfico 57: Naturaleza de los datos históricos en Método de español 4 (2014)

Los datos de naturaleza histórica son los que más abundan entre los materiales recopilados en *Sueña 3* (38%), seguidos de los textos sobre historias (25%), los inventos (13%) y, por último, las noticias de actualidad y descripciones de lugares (12%). La única correlación clara que hemos encontrado es el porcentaje de representación de la Geografía (12%) en el Gráfico 54 y el de la categoría Lugares en el Gráfico 56. Llama la atención la discrepancia entre el 25% que ocupa el Periodismo y el 12% de la Actualidad. El motivo se debe a la existencia de un artículo de prensa que narra cómo nació la marca española Custo y que por tanto no tiene nada que ver con las noticias de actualidad que suelen dominar esta disciplina. El resto de temáticas se entremezclan en las disciplinas y por eso no se pueden establecer más paralelismos.

En el gráfico de *Método de español 4* —Gráfico 57— el porcentaje más alto pertenece a la Actualidad (23%), seguida muy de cerca por las muestras de lenguaje que narran historias (22%). El siguiente puesto lo ocupan el resto de temáticas

(11%): los datos biográficos, los inventos y descubrimientos, la gastronomía y las tradiciones y leyendas. Si comparamos el Gráfico 55 con el 57, vemos que la única correlación de porcentajes clara es la de la Geografía (10%) con la categoría Lugares (11%)<sup>15</sup>. Llama la atención la ausencia de la Literatura en ambos manuales y la presencia de datos biográficos (11%) en el Gráfico 57 que en esta ocasión se asocian a pintores en lugar de a autores literarios. Vuelve a existir una discrepancia entre el porcentaje de materiales asociados al Periodismo en el Gráfico 55 (10%) y el de Actualidad del Gráfico 57 (23%). En este caso lo que sucede es que hay material histórico de contenido actual en el manual que no tiene formato de noticia periodística.

- *Distribución geográfica de los datos históricos contenidos en los manuales:*

No hemos realizado gráficos en este apartado porque la procedencia tanto de los materiales con datos históricos de *Sueña 3* como la de los que hemos recopilado en *Método de español 4* es de países de habla hispana en su totalidad, con lo que carecía de sentido.

- *Encuadre cronológico de los materiales:*

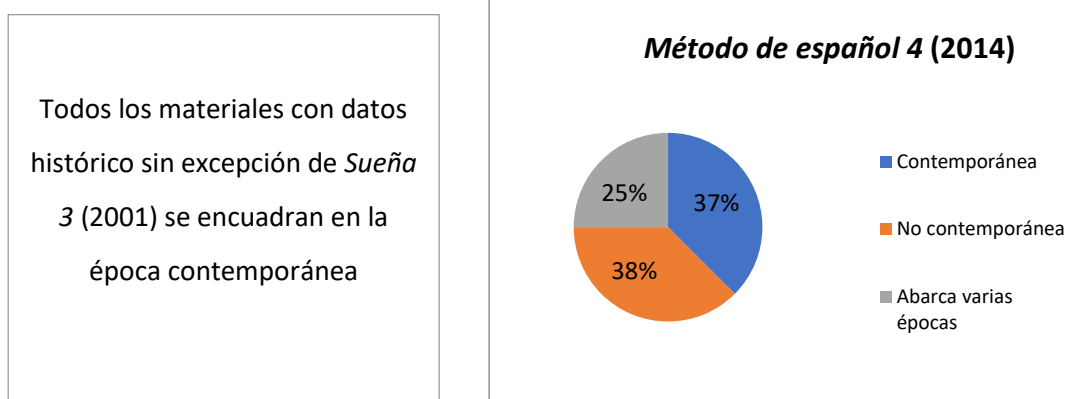


Gráfico 58: Épocas presentes en Método de español 4 (2014)

A diferencia de *Sueña 3*, en *Método de español 4* los materiales históricos se encuadran en diferentes épocas y no solo en la Historia Contemporánea. En este manual hemos distinguido una categoría que hasta ahora no habíamos señalado y que hemos llamado *No contemporánea*. Esto se debe a que existen materiales en

<sup>15</sup>La diferencia se debe a que el resto de porcentajes no coincide en ambas gráficas y el ordenador entonces realiza un redondeo de las cifras.

este manual, principalmente historias con raíces antiguas que a veces ni siquiera se especifican cronológicamente hablando. Es el caso del audio sobre los orígenes de la noche de San Juan (página 207) o sobre la santería (página 204). El primer lugar con un 38% lo ocupan precisamente las muestras de lengua de esta categoría; en segundo lugar, se encuentra el material de temática contemporánea (37%) y, en el último con un 25% las informaciones que abarcan varias épocas.

- *Posición que ocupa el material en el manual y función didáctica que desempeña:*

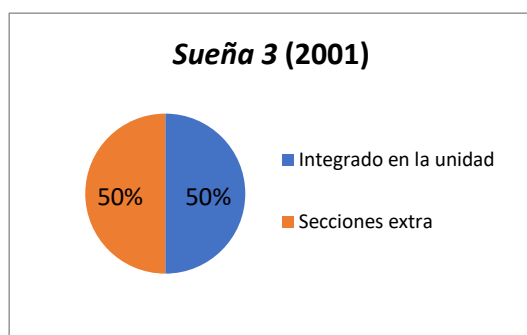


Gráfico 59: Posición del material en Sueña 3 (2001)

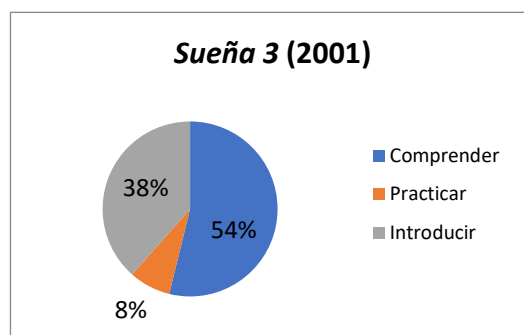


Gráfico 60: Función del material en Sueña 3 (2001)

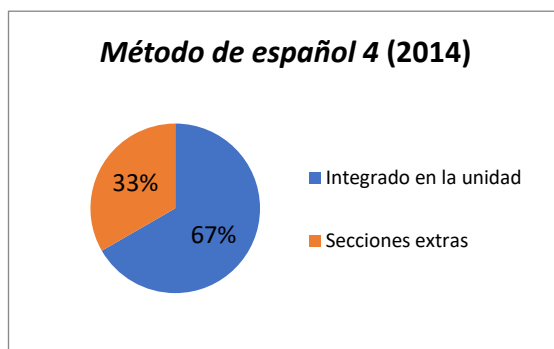


Gráfico 61: Posición del material en Método de español 4 (2014)

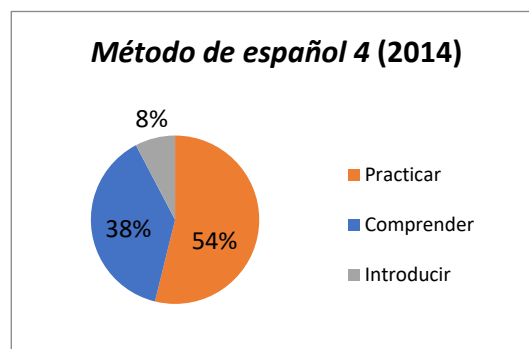


Gráfico 62: Función del material en Método de español 4 (2014)

Los datos que reflejan los gráficos de *Sueña 3* respecto a relevancia de los materiales y sus funciones son algo diferentes a los hasta ahora analizados. El 50% de las actividades con contenido histórico aparecen integradas dentro de las unidades didácticas, al servicio de los objetivos propuestos en las mismas, mientras que el 50% restante pertenece a secciones extra que simplemente añaden información adicional —Gráfico 59—. Sin embargo, si observamos los porcentajes

por funciones vemos que no existe una relación con la situación de los materiales en la unidad. Esto se debe a que, aparte de su función como introductoria de conocimientos, la información contenida en las secciones extra aparece asociada a ejercicios de comprensión —Gráfico 60—. Las muestras de lengua asociadas a actividades de comprensión son las más numerosas en *Sueña 3* (54%), seguidas por las que tienen por objetivo introducir nuevos conocimientos y contenidos al alumno. Llama la atención el escaso porcentaje de actividades cuyo objetivo principal es practicar, esto se debe a que los materiales ubicados en secciones secundarias de la unidad no tienen ejercicios de práctica lingüística y suponen el 50% del total.

Los gráficos 61 y 62 muestran los resultados de *Método de español 4*. Aquí vuelve a haber disparidad en los porcentajes. Como se puede ver en el Gráfico 61, el material está más integrado en las unidades (67%) que en *Sueña 3*, siendo menor el número de actividades ubicadas en las secciones extras (33%). Se repite el esquema de asociar actividades de comprensión y expresión comunicativa a las informaciones que pertenece a secciones extras. El gráfico 62 contiene los resultados sobre las funciones de los materiales. Llama la atención la ausencia de actividades asociadas a la observación y reflexión del uso de la lengua. El porcentaje mayor de actividades asociadas a material histórico tiene la función de que el alumno practique lo aprendido (54%). El segundo grupo de ejercicios más representado en el manual es el compuesto por materiales destinados a desarrollar la comprensión lectora y auditiva del estudiante (38%). Las muestras de lengua que se utilizan en el manual para introducir información y contenidos nuevos en las unidades son escasas, ocupando sólo el 8% del total. Una característica de la organización de este manual que nos ha parecido destacable y que sin embargo no se refleja en los gráficos es que todas las actividades integran diferentes funciones y desarrollan varias destrezas en muchos de los casos. Así por ejemplo encontramos que los ejercicios que giran en torno a los datos biográficos de Frida Kahlo y Diego Rivera (página 69 del manual) desarrollan la comprensión oral a la vez que ponen en práctica la expresión escrita y la interacción oral.

- *Desarrollo de la competencia intercultural a través de los materiales examinados:*

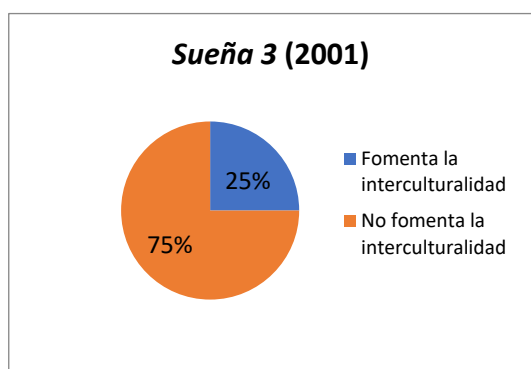


Gráfico 63: Materiales con actividades que fomentan la interculturalidad en Sueña 3 (2001)

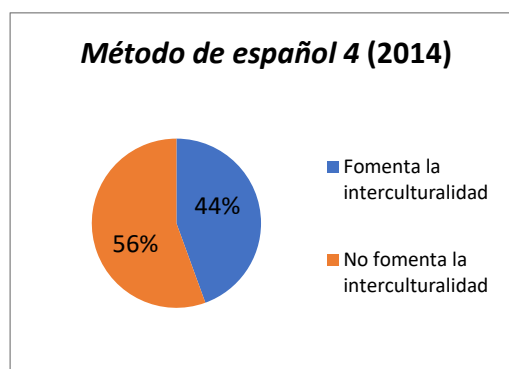


Gráfico 64: Materiales con actividades que fomentan la interculturalidad en Método de español 4 (2014)

En el caso de *Sueña 3* —Gráfico 63— el número de actividades que fomentan la competencia intercultural sólo ocupa un 35%, mientras que ese porcentaje aumenta hasta situarse en el 44% en *Método de español 4*. Resulta visible una evolución en este aspecto con los años, probablemente fruto de la importancia creciente que se le está otorgando al desarrollo de la competencia intercultural.

### 3.4.2. Conclusiones del análisis de manuales

En conclusión, podemos afirmar que **la presencia de la Historia como disciplina** en los manuales estudiados es escasa, siendo el porcentaje más alto el del método *Sueña 3* (2001) de Anaya con un 9%, seguido de *Nuevo PRISMA* (2015) de Edinumen con un 5% y *Aula Internacional 4* (2007) de Editorial Difusión con un 4%. El resto de manuales apenas contienen materiales basados en acontecimientos históricos. Hemos observado que tampoco existe una tendencia generalizada al alza o a la baja con el paso de los años, ya que en algunas editoriales como Difusión y Anaya se produce una disminución de la presencia de la Historia en los manuales más modernos respecto de los más antiguos, mientras que en Edinumen y Edelsa sucede lo contrario. No parece responder a ninguna intencionalidad.

	Aula Int. 4 (2007)	Aula Int. 4 (2014)	Aula Int. 5 (2014)	PRISMA Avanza (2004)	Nuevo PRISMA (2015)	Nuevo Ven 3 (2005)	Vente 3 (2015)	Sueña 3 (2001)	Método de e. 4 (2014)
Presencia de la Historia	4%	2%	2%	3%	5%	0%	2%	9%	3%

Tabla 2: Presencia de la Historia en los manuales

En cuanto a la **distribución de datos históricos presentes en otras disciplinas**, tampoco parece existir un patrón. Lo único que hemos podido constatar es el aumento en el número de materias presentes en los manuales más modernos. Los más antiguos contienen datos históricos en entre 4 y 6 disciplinas — mayoritariamente de Literatura, Periodismo, Geografía, Historia y Antropología— mientras que a partir de 2014 el número asciende a 8, apareciendo otras como Deportes, Danza, Tecnología, Cine, etc. Sin embargo, tampoco existe un listado de materias comunes a todas las editoriales. Lo que sí podemos afirmar es que el porcentaje de datos históricos más alto se da en la Literatura y el Periodismo en todos los manuales menos en *Nuevo PRISMA* (2015) —donde el porcentaje de datos mayor aparece en la Historia (38%) y la Antropología (23%)—, *Sueña 3* (2001) —aquí la Economía representa un 38%— y *Método de español 4* (2014) —donde la Historia, la Antropología y el Arte alcanzan el 20%.

	Aula Int. 4 (2007)	Aula Int. 4 (2014)	Aula Int. 5 (2014)	PRISMA Avanza (2004)	Nuevo PRISMA (2015)	Nuevo Ven 3 (2005)	Vente 3 (2015)	Sueña 3 (2001)	Método de e. 4 (2014)
Literatura	<b>41%</b>	0%	20%	<b>37%</b>	4%	29%	<b>42%</b>	0%	0%
Periodismo	18%	<b>35%</b>	<b>40%</b>	16%	4%	<b>43%</b>	25%	25%	10%
Geografía	14%	<b>35%</b>	5%	10%	0%	14%	0%	12%	10%
Historia	14%	3%	5%	16%	<b>38%</b>	0%	8%	12%	<b>20%</b>
Antropología	0%	10%	0%	16%	23%	0%	0%	0%	<b>20%</b>
Música	9%	0%	5%	0%	4%	0%	0%	13%	0%
Tecnología	4%	0%	0%	0%	4%	0%	0%	0%	0%
Turismo	0%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Deporte	0%	7%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Gastronomía	0%	0%	0%	5%	0%	14%	17%	0%	10%
Cine	0%	0%	5%	0%	0%	0%	8%	0%	0%
Danza	0%	0%	5%	0%	8%	0%	0%	0%	0%
Arte	0%	0%	0%	0%	11%	0%	0%	0%	<b>20%</b>
Economía	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	<b>38%</b>	0%
Salud	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	10%

Tabla 3: Distribución de datos históricos por disciplinas

Al analizar **la naturaleza de los datos** históricos recopilados, hemos visto que los porcentajes más altos son los que consisten en datos biográficos, noticias de actualidad y datos históricos. En el caso de *Aula Internacional 4* (2014), los datos históricos sobre lugares son los más representados, con un 42%.

	Aula Int. 4 (2007)	Aula Int. 4 (2014)	Aula Int. 5 (2014)	PRISMA Avanza (2004)	Nuevo PRISMA (2015)	Nuevo Ven 3 (2005)	Vente 3 (2015)	Sueña 3 (2001)	Método de e. 4 (2014)
Datos biográficos	<b>43%</b>	0%	22%	<b>45%</b>	23%	20%	<b>42%</b>	0%	11%
Lugares	14%	<b>42%</b>	7%	9%	0%	0%	0%	12%	11%
Noticias de actualidad	10%	33%	<b>36%</b>	4%	23%	<b>40%</b>	25%	12%	<b>23%</b>
Datos históricos	14%	4%	14%	14%	<b>27%</b>	20%	8%	<b>38%</b>	0%
Historia de	14%	4%	0%	23%	15%	20%	17%	25%	22%
Trad. Y leyendas	0%	13%	14%	0%	8%	0%	0%	0%	11%
Inventos y descubrimientos	5%	4%	7%	5%	4%	0%	8%	13%	11%
Gastronomía	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	11%

Tabla 4: Naturaleza de los datos históricos

En cuanto a la **distribución geográfica**, predominan los datos enmarcados en contextos españoles y latinoamericanos de una forma muy clara, alcanzando en algunos de los manuales el 100% (*Sueña3* y *Método de español 4*). Resulta interesante ver cómo aumenta el porcentaje de datos históricos de países que no son de habla española a partir de 2014.

	Aula Int. 4 (2007)	Aula Int. 4 (2014)	Aula Int. 5 (2014)	PRISMA Avanza (2004)	Nuevo PRISMA (2015)	Nuevo Ven 3 (2005)	Vente 3 (2015)	Sueña 3 (2001)	Método de e. 4 (2014)
España y Latinoamérica	96%	91%	64%	90%	85%	100%	83%	100%	100%
Otros países	4%	9%	36%	10%	15%	0%	17%	0%	0%

Tabla 5: Distribución geográfica de los datos históricos

Por otra parte, respecto al **encuadre cronológico**, en todos los manuales el porcentaje mayor de los datos históricos son contemporáneos y muy pocos abarcan otras épocas. Sin embargo, se ve cierta evolución en el tiempo a favor de otras épocas en los manuales, sobre todo en las editoriales Edelsa y Anaya ELE. Pensamos que muy probablemente la razón sea la publicación del PCIC en 2006 con los nuevos niveles de referencia adaptados al MCER.

	Aula Int. 4 (2007)	Aula Int. 4 (2014)	Aula Int. 5 (2014)	PRISMA Avanza (2004)	Nuevo PRISMA (2015)	Nuevo Ven 3 (2005)	Vente 3 (2015)	Sueña 3 (2001)	Método de e. 4 (2014)
Datos contemporáneos	75%	73%	72%	73%	74%	100%	83%	100%	37%

Datos de otras épocas	25%	27%	28%	27%	26%	0%	17%	0%	63%
-----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	----	-----	----	-----

Tabla 6: Encuadre cronológico

Otro aspecto que hemos analizado es **la posición que ocupa el material** que contiene datos históricos dentro de la unidad didáctica. Es decir, si se trata de material extra situado en secciones adicionales cuya finalidad es simplemente informar sobre aspectos culturales, o si por el contrario se encuentra integrado dentro de la unidad para trabajar aspectos de la lengua. Aunque no en todos los casos, sí se puede apreciar que en los manuales más antiguos los materiales con datos históricos son tratados como información adicional, mientras que en los más modernos esa tendencia cambia.

	Aula Int. 4 (2007)	Aula Int. 4 (2014)	Aula Int. 5 (2014)	PRISMA Avanza (2004)	Nuevo PRISMA (2015)	Nuevo Ven 3 (2005)	Vente 3 (2015)	Sueña 3 (2001)	Método de e. 4 (2014)
En secciones extra	67%	32%	47%	0%	0%	60%	0%	50%	33%
Integrados en la unidad	33%	68%	53%	100%	100%	40%	100%	50%	67%

Tabla 7: Posición del dato en el manual

Las **funciones didácticas** que cumplen los materiales con datos históricos también han sido estudiadas, aunque no hemos podido establecer ningún patrón al respecto, puesto que los datos varían bastante de un manual a otro. Sin embargo, parece que en el caso de las tareas introductorias, la tendencia es que no ocupen más de un 10%, aunque en el caso de *Nuevo Ven 3* (2005) y *Sueña 3* (2001) los porcentajes llegan a alcanzar el 40% y el 38% respectivamente.

	Aula Int. 4 (2007)	Aula Int. 4 (2014)	Aula Int. 5 (2014)	PRISMA Avanza (2004)	Nuevo PRISMA (2015)	Nuevo Ven 3 (2005)	Vente 3 (2015)	Sueña 3 (2001)	Método de e. 4 (2014)
Tareas de introducción	0%	10%	10%	10%	6%	40%	9%	38%	8%
Tareas de comprensión	34%	10%	20%	38%	44%	20%	46%	54%	38%
Tareas de observación y reflexión	33%	40%	20%	7%	18%	20%	27%	0%	0%
Tareas para practicar	33%	40%	50%	45%	32%	20%	18%	8%	54%

Tabla 8: Función didáctica de los datos históricos



El último aspecto estudiado está relacionado con el **desarrollo de la competencia intercultural**. Hemos querido investigar hasta qué punto se utiliza el material con contenidos históricos para impulsar la competencia intercultural. Predominan claramente los casos en los que no se utiliza, aunque se ve una progresión a favor de su desarrollo en los materiales más modernos, con la excepción de *Nuevo Ven 3* (2005) y *Sueña 3* (2001) donde sucede exactamente lo contrario.

	Aula Int. 4 (2007)	Aula Int. 4 (2014)	Aula Int. 5 (2014)	PRISMA Avanza (2004)	Nuevo PRISMA (2015)	Nuevo Ven 3 (2005)	Vente 3 (2015)	Sueña 3 (2001)	Método de e. 4 (2014)
Tareas que fomentan la c. intercultural	33%	36%	40%	9%	42%	40%	18%	25%	44%
Tareas que no fomentan la c. intercultural	67%	64%	33%	91%	58%	40%	82%	75%	56%
Tareas con posibilidades para fomentar la c. intercultural	0%	0%	27%	0%	0%	20%	0%	0%	0%

*Tabla 9: Fomento de la competencia intercultural*

## 4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Una vez estudiado el hecho de si la Historia está suficientemente representada en los manuales más utilizados de ELE, hemos querido realizar una propuesta didáctica basada íntegramente en esta disciplina para demostrar que, efectivamente, es posible enseñar idiomas partiendo de contenidos históricos.

### 4.1. Introducción

#### Nuestro objetivo

Dentro de nuestra pretensión de probar que la Historia puede ser una buena herramienta en la enseñanza de ELE, hemos querido hilar más fino y demostrar que es posible lograr un entendimiento intercultural sobre temas de actualidad partiendo de material histórico:

- De cualquier lugar del mundo.
- De cualquier época histórica.

Prácticamente la totalidad de los materiales históricos que se incluyen en los manuales de español que hemos revisado se centran en los países hispanohablantes, dejando al margen al resto del mundo puesto que solo buscan aumentar los conocimientos culturales del discente y, en ocasiones, poner en práctica aspectos funcionales y lingüísticos de la lengua. Por otra parte, hemos observado que el material histórico que se utiliza en esos libros se refiere casi siempre a episodios de Historia contemporánea y no de otras épocas.

Con la presente propuesta didáctica queremos ejemplificar cómo es posible hundir nuestras raíces en acontecimientos internacionales pertenecientes a diferentes épocas históricas (Prehistoria, Historia Antigua, etc.) para promover discusiones sobre temas de indiscutible actualidad. Nuestra meta es colaborar

como docentes en la construcción de una conciencia común fruto de la cohesión de las diferentes realidades culturales presentes en la clase de ELE.

Como venimos expresando a lo largo de estas páginas, entre nuestros objetivos ocupa un lugar muy importante el desarrollo de la competencia intercultural. Creemos que tan necesario es dar a conocer la cultura meta como la del resto de nacionalidades que se encuentren en el aula. En el apartado 2.3.2. de este trabajo ya señalamos que, para poder adquirir una nueva lengua en todo su significado, es esencial la actitud del estudiante hacia las diferencias culturales presentes en el aula (Alejandre, 2013) y el desarrollo de estrategias (Pellicer, 2013) que parten del autoconocimiento, la empatía y el entendimiento de la otredad. Nuestra propuesta didáctica se centra en trabajar estos aspectos por encima de los objetivos propiamente lingüísticos. La razón es que consideramos evidente que los aspectos formales de una lengua se enseñan mediante textos, audios y vídeos, y el hecho de que estos sean de índole histórica, no varía el resultado. Por tanto, no había nada que demostrar al respecto.

### La elaboración de la propuesta

Para lograr nuestros objetivos hemos tenido en cuenta tres aspectos en la elaboración de nuestra propuesta:

- **Los temas.** Elegir temas de actualidad que propiciasen el afloramiento de similitudes y diferencias culturales entre los alumnos y alumnas y que fueran susceptibles de ser trabajados en el aula.
- **La motivación.** Buscar estrategias que despertasen la motivación de los estudiantes y el interés por participar en las actividades, para lo que hemos procurado:
  - Seleccionar materiales —personajes, anécdotas, teorías y episodios históricos— que promoviesen el interés del alumnado.

- Confeccionar ejercicios variados y amenos cuyo grado de dificultad fuese adecuado para no aburrir ni frustrar a los estudiantes.
  - Utilizar recursos del agrado del alumnado (como el móvil e internet) y dinámicas divertidas.
- **La comunicación.** Favorecer la comunicación intercultural mediante actividades que potenciasen:
- La interacción oral.
  - El trabajo colaborativo.

Hemos querido elaborar una unidad didáctica que demostrase que nuestras pretensiones son alcanzables y, por ese motivo, un porcentaje muy alto de las actividades que se incluyen están encaminadas a hacer pensar al alumno y a animarlo a participar en conversaciones en las que tiene que compartir sus conocimientos y expresar sus opiniones. Quizás sorprenda la escasez de ejercicios lingüísticos, pero la razón por la que no hemos incluido más es porque hemos considerado que no había nada que probar al respecto, ya que para nosotros resulta evidente que a través de textos, audios y vídeos —tengan contenido histórico o no— es como se trabajan principalmente los componentes léxicos, funcionales y gramaticales propios de una lengua. Además, el tamaño de la propuesta resultante hubiese sido demasiado grande.

### La temática elegida

Nuestra idea era encontrar un tema que sirviese hilo conductor para toda la unidad pero del que a su vez se desprendiesen otros contenidos secundarios que fuesen de interés para el alumnado para así promover el diálogo en clase y con él, el desarrollo de la competencia intercultural. El producto final ha sido una unidad didáctica que gira en torno a la figura femenina —aunque no exclusivamente— y que está dividida en 5 secciones que abordan otros tantos temas de actualidad diferentes:

- Sección I: Los estereotipos de género.
- Sección II: El honor y la justicia: la violencia doméstica y de género.
- Sección III: La discriminación laboral y la diversidad sexual.
- Sección IV: Las condiciones laborales y la inmigración ilegal.
- Sección V: La xenofobia.

### El resultado

¿Cumple nuestra unidad con las expectativas que nos hemos marcado? A falta de ponerla en práctica con un grupo de estudiantes, podemos decir que es una unidad en la que se tocan todas las épocas históricas, se explican episodios de diferentes países y se incluye un porcentaje muy alto de actividades comunicativas encaminadas a hacer pensar al alumno y a animarlo a participar en conversaciones en las que tiene que compartir sus conocimientos y expresar sus opiniones con la finalidad de desarrollar la competencia intercultural. Se promueve mucho la interacción oral y las dinámicas de trabajo de pareja y de grupo, tanto pequeño como grande.

Hemos querido temporizar las actividades, pero no hemos tenido la ocasión de ponerlas en práctica, por lo que los tiempos estimados no son fiables.

#### 4.2. Ficha de presentación de la unidad didáctica

NOMBRE	Problemas de hoy heredados de ayer.
NIVEL	B2.
DESTINATARIOS	Estudiantes jóvenes y adultos.
TEMPORIZACIÓN	<p>SESIÓN 1: 50 minutos.</p> <p>I. Rompiendo estereotipos: - A. La división del trabajo en la Prehistoria.</p> <p>SESIÓN 2: 50 minutos.</p> <p>I. Rompiendo estereotipos: - B. La espiritualidad.</p> <p>SESIÓN 3: 50 minutos.</p>

	<p>II. ¿Honor y justicia para todos? -A. La mujer de César no solo debe serlo sino parecerlo.</p> <p>SESIÓN 4: 50 minutos.</p> <p>II. ¿Honor y justicia para todos? - B. La familia Cenci.</p> <p>SESIÓN 5: 50 minutos.</p> <p>III. Espeleólogas, bomberas, fontaneras... ¿por qué no?: - A. ¿James Barry o Margaret Buckley?</p> <p>SESIÓN 6: 50 minutos.</p> <p>Exposiciones por grupos.</p> <p>SESIÓN 7: 50 minutos.</p> <p>III. Espeleólogas, bomberas, fontaneras... ¿por qué no?: B- La diversidad sexual y de género.</p> <p>SESIÓN 8: 50 minutos.</p> <p>IV. Las condiciones laborales: A. Las camiseras de Nueva York.</p> <p>SESIÓN 9: 50 minutos.</p> <p>Visita a la Fábrica de Tabaco de Alicante.</p> <p>SESIÓN 10: 50 minutos.</p> <p>V. Las condiciones laborales: B. La mano de obra barata: La explotación infantil y la inmigración ilegal.</p> <p>SESIÓN 11: 50 minutos.</p> <p>VI. La xenofobia.</p>
OBJETIVOS	<p>Desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la competencia comunicativa,</li> <li>• la competencia intercultural,</li> <li>• la tolerancia y el respeto,</li> <li>• un espíritu crítico.</li> </ul>
CONTENIDO GRAMATICAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Locuciones verbales que indican obligación.</li> <li>• Oraciones causales.</li> <li>• Los pronombres de relativo.</li> <li>• El imperativo.</li> </ul>
CONTENIDO FUNCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatar sucesos.</li> <li>• Realizar descripciones detalladas.</li> <li>• Hacer presentaciones claras ante los compañeros resaltando los aspectos más relevantes.</li> <li>• Expresar opiniones y desarrollar argumentos coherentes.</li> <li>• Tomar parte en debates con fluidez y espontaneidad.</li> <li>• Respetar turnos de palabra.</li> <li>• Establecer comparaciones entre otras culturas presentes en el aula y la propia.</li> </ul>
CONTENIDO LÉXICO	Léxico relacionado con:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• los roles sociales,</li> <li>• la espiritualidad,</li> <li>• la justicia y los tribunales,</li> <li>• el lenguaje sexista,</li> <li>• el maltrato,</li> <li>• los oficios y el entorno laboral,</li> <li>• la inmigración y</li> <li>• la xenofobia.</li> </ul>
DESTREZAS	CL, CA, CAV, EO, EE, IO.
RECURSOS METODOLÓGICOS	<p>Enfoque comunicativo.</p> <p>Técnica didácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de activación de conocimientos previos.</li> <li>- Actividades de calentamiento (preactividades).</li> <li>- Realización de debates.</li> <li>- Representaciones teatrales: juegos de roles.</li> <li>- Presentaciones en público.</li> <li>- Trabajo colaborativo.</li> <li>- Comparaciones culturales</li> </ul>
RECURSOS PERSONALES: DINÁMICA	Dinámicas individuales, por parejas y grupales (pequeño y gran grupo).
RECURSOS AMBIENTALES	El aula y la antigua fábrica de tabacos de Alicante.
RECURSOS MATERIALES	Libros, ordenadores, pizarra electrónica, proyector.
RECURSOS ELECTRÓNICOS	Vídeos de internet, páginas web y podcasts.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Asistencia a clase: 10%</p> <p>Tareas escritas: 25%</p> <p>Participación: 25%</p> <p>Presentaciones: 20%</p> <p>Tarea final: 20%</p>
PÁGINAS WEB Y PUBLICACIONES ELECTRÓNICAS UTILIZADAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="https://www.vix.com/es/identificacion/188581/soy-un-hombre-millennial-y-estos-son-los-motivos-por-los-que-quiero-tener-hijos">https://www.vix.com/es/identificacion/188581/soy-un-hombre-millennial-y-estos-son-los-motivos-por-los-que-quiero-tener-hijos</a></li> <li>- <a href="http://www.pangea-magazine.com/artes-rupestre-las-mujeres-pintaron-la-mayoria-de-cuevas-de-espana-y-francia/">http://www.pangea-magazine.com/artes-rupestre-las-mujeres-pintaron-la-mayoria-de-cuevas-de-espana-y-francia/</a></li> <li>- <a href="https://maestradesociales.wikispaces.com/La+mujer+en+la+Prehistoria">https://maestradesociales.wikispaces.com/La+mujer+en+la+Prehistoria</a></li> <li>- <a href="http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/4ba061aa-338e-40e2-874d-313ee6ef3f04">http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/4ba061aa-338e-40e2-874d-313ee6ef3f04</a></li> <li>- <a href="https://sobreyendas.com/2011/12/12/las-meigas-gallegas/">https://sobreyendas.com/2011/12/12/las-meigas-gallegas/</a></li> <li>- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7hQ1CyUjQvg">https://www.youtube.com/watch?v=7hQ1CyUjQvg</a></li> <li>- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oGIYQj-m2-k">https://www.youtube.com/watch?v=oGIYQj-m2-k</a></li> <li>- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oGIYQj-m2-k">https://www.youtube.com/watch?v=oGIYQj-m2-k</a></li> <li>- <a href="https://smoda.elpais.com/moda/por-que-ser-una-zorra-es-malo-y-ser-un-zorro-es-bueno-y-otros-ejemplos-del-lenguaje-sexista/">https://smoda.elpais.com/moda/por-que-ser-una-zorra-es-malo-y-ser-un-zorro-es-bueno-y-otros-ejemplos-del-lenguaje-sexista/</a></li> <li>- <a href="http://portalclasico.com/publio-clodio-y-la-profanacion-del-culto-de-la-bona-dea">http://portalclasico.com/publio-clodio-y-la-profanacion-del-culto-de-la-bona-dea</a></li> <li>- <a href="https://www.abc.es/20100915/internacional/adulteras-espana-201009151646.html">https://www.abc.es/20100915/internacional/adulteras-espana-201009151646.html</a></li> <li>- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0y8RRREPGB0">https://www.youtube.com/watch?v=0y8RRREPGB0</a></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="https://istopiahistoria.blogspot.com/2016/04/beatrice-cenci-ejecutada-por-defenderse.html">https://istopiahistoria.blogspot.com/2016/04/beatrice-cenci-ejecutada-por-defenderse.html</a></li> <li>- <a href="http://www.bbc.com/mundo/noticias-41337405">http://www.bbc.com/mundo/noticias-41337405</a></li> <li>- <a href="http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1910/068/A00497-00498.pdf">http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1910/068/A00497-00498.pdf</a></li> <li>- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=pJvJo1mxVAE">https://www.youtube.com/watch?v=pJvJo1mxVAE</a></li> <li>- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1QbTZYiQ6BA">https://www.youtube.com/watch?v=1QbTZYiQ6BA</a></li> <li>- <a href="https://elpais.com/ccaa/2018/03/31/madrid/1522514129_530826.html">https://elpais.com/ccaa/2018/03/31/madrid/1522514129_530826.html</a></li> <li>- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fEmHBvO3QLk&amp;t=445s">https://www.youtube.com/watch?v=fEmHBvO3QLk&amp;t=445s</a></li> <li>- <a href="http://www.perfil.com/noticias/50y50/el-incendio-espantoso-que-cambio-la-historia-de-los-derechos-femeninos.phtml">http://www.perfil.com/noticias/50y50/el-incendio-espantoso-que-cambio-la-historia-de-los-derechos-femeninos.phtml</a></li> <li>- <a href="http://www.pikaramagazine.com/2018/02/en-nombre-de-las-cigarreras/">http://www.pikaramagazine.com/2018/02/en-nombre-de-las-cigarreras/</a></li> <li>- <a href="http://www.alicantevivo.org/search?q=la+f%C3%A1brica+de+tabacos&amp;x=0&amp;y=0">http://www.alicantevivo.org/search?q=la+f%C3%A1brica+de+tabacos&amp;x=0&amp;y=0</a></li> </ul>
--	--

Tabla 10: Ficha de la UD

### 4.3. Unidad Didáctica: PROBLEMAS DE HOY HEREDADOS DE AYER

**NOTA:** Hemos señalado en este color las anotaciones que van dirigidas al profesorado.

#### 4.3.1. SESIÓN 1: ROMPIENDO ESTEREOTIPOS. La división del trabajo en la prehistoria

**Duración:** 50 minutos.

El docente efectúa una introducción sobre la unidad didáctica, informando en qué va a consistir y cuántas sesiones va a ocupar.

Después, se procede a formar los grupos de trabajo que funcionarán a lo largo de toda la unidad en las tareas que así se especifique. El número de miembros lo decide el docente. Lo importante es que procure juntar diferentes nacionalidades en cada uno de ellos. (6 minutos).

Por último, informa de que hay que realizar una tarea final que consistirá en una presentación que recoja los diferentes puntos de vista del crisol de culturas que están representadas en cada grupo sobre los temas trabajados a lo largo de la unidad. Explica que el objetivo es conocer las diferencias y similitudes interculturales que existen en la clase y fomentar el trabajo colaborativo. También recomienda que se vaya recogiendo la información a la vez que se van viendo los temas en clase para que resulte más sencillo. Indica que los detalles de lo que hay que hacer se encuentran al final de la unidad y que se han incluido una serie de preguntas para facilitar la tarea.

**ACTIVIDAD DE CALENTAMIENTO** (8 minutos)



Se proyecta una fotografía donde se muestre a un hombre realizando tareas del hogar: cocinando, atendiendo a los niños, limpiando, etc. Se les pide a los estudiantes que describan e interpreten la imagen. Se abre un debate en el aula sobre cómo son los roles padre/madre en la familia en las diferentes culturas presentes en el aula.

## I. ROMPIENDO ESTEREOTIPOS

---

### PREACTIVIDAD (12 minutos)

Actividad de expresión e interacción oral llevada a cabo con toda la clase (gran grupo)

El docente pregunta a la clase si sabe qué es un estereotipo y explica el concepto. Después expone que en esta parte de la unidad se van a tratar, a través de la Historia, ciertos temas de los que tenemos ideas preconcebidas que quizá debemos replantearnos.

Se plantean a la clase las siguientes preguntas: ¿Cómo pensáis que eran los roles en la Prehistoria? ¿Creéis que había tareas diferenciadas según el género? ¿Cuáles? ¿Qué imagen tenéis de la mujer prehistórica? Se pide un voluntario que escriba en la pizarra las ideas que se van aportando.

A continuación, el profesor/a proyecta un cuadro en el que se muestra a una mujer con sus hijos pintando los bisontes de Altamira. Se pregunta a los alumnos qué les llama la atención del cuadro. Imagen 2 del Anexo: Materiales de la unidad didáctica para proyectar en la pizarra digital.

Mediante la imagen, se les explica que los estudios de las proporciones anatómicas realizados sobre las manos en negativo—técnica en la que el artista apoya la mano en la pared y sopla la pintura a su alrededor dejando una impresión del contorno de esta—pintadas en algunas cuevas de España y Francia sugieren que las pinturas rupestres que conocemos de entre 40.000 y 12.000 años de antigüedad, pudieron ser realizadas por mujeres. Imagen 3 del Anexo: Materiales de la unidad didáctica para proyectar en la pizarra digital.

Como conclusión, el docente pone de relieve lo fácil que es caer en estereotipos que pueden resultar equivocados.

## A. LA DIVISIÓN DEL TRABAJO EN LA PREHISTORIA

### ACTIVIDAD DE CALENTAMIENTO (10 minutos)

Vas a escuchar un audio sobre cómo se piensa que era la división del trabajo en la Prehistoria, pero antes reflexiona un momento sobre estas cuestiones con tu compañero/a:

#### Actividad de interacción oral en parejas.

- a. En nuestras sociedades, tradicionalmente el reparto de tareas se ha realizado por géneros (masculino y femenino) ¿Crees que sucedía lo mismo en la Prehistoria? ¿Por qué?
- b. ¿Se te ocurren otras formas de dividir el trabajo que no sean por géneros? ¿Cómo?
- c. ¿Crees que las tareas de mantenimiento del hogar están bien valoradas? ¿Por qué?
- d. Cuéntale a tu compañero/a cómo se valora el trabajo doméstico en tu país.

A continuación, se reproduce dos veces el Audio 1 del Anexo: Materiales de la unidad didáctica para proyectar en la pizarra digital (duración: 01:30). La primera vez sin transcripción y la segunda proyectando la misma en la pantalla. Pregunta a los alumnos si tienen dudas sobre el texto y las aclara.

Después de escuchar el audio, vuelve a mirar las preguntas a y b. ¿Sigues opinando lo mismo?

#### Actividad de expresión oral para realizar con toda la clase (gran grupo).

Se realiza una puesta en común con las opiniones de los estudiantes y sus experiencias en sus países de origen moderada por el profesor.

1. En el siguiente vídeo Margarita Sánchez Romero, profesora del Departamento de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Granada, habla sobre la relevancia de las tareas de mantenimiento en las sociedades primitivas.

#### Actividad de comprensión audiovisual en parejas.

#### DURACIÓN: 15 minutos

Vídeo 1 del Anexo: Materiales de la unidad didáctica para proyectar en la pizarra digital» (duración: 01:27). Antes del visionado, el docente deja un par de minutos para que los alumnos miren las preguntas relacionadas con el video. Después, se proyecta dos veces si es necesario.

Después de haber visto el vídeo, por parejas, contestad a las siguientes preguntas:

- 1.1. La palabra *tecnología* se usa en el vídeo con un significado algo diferente al que conoces ¿podrías explicar a qué se refiere la profesora cuando habla de un concepto nuevo de tecnología?
- 1.2. ¿A qué se refiere la autora cuando habla del *cuidado*?
- 1.3. ¿Estáis de acuerdo con ella? Razonad vuestra respuesta.
- 1.4. ¿Qué frase resume mejor las ideas expuestas en el vídeo?:
  - Las tareas de mantenimiento pueden ser desarrolladas tanto por hombres como por mujeres.
  - Hay mucha tecnología involucrada en los procesos considerados domésticos de las sociedades antiguas.
  - Las tareas de mantenimiento de una sociedad son esenciales para la propia supervivencia de esta.
  - El desarrollo de nuevos utensilios es primordial para la modernización de las sociedades.
- 1.5. A continuación, aparecen unas palabras que son mencionadas en el vídeo ¿podrías decir cuál es su significado?
  - Garante:
    - Que se guarda para su uso posterior
    - Que asegura su existencia
    - Que favorece su expansión
    - Ninguna es correcta
  - Materia prima:
    - Material que se utiliza en el primer paso en la elaboración de un producto.
    - Sustancia que se mezcla con agua para procesar alimentos.
    - Elementos extraídos de la naturaleza y utilizados en la elaboración de productos.
    - a y c son correctas.
  - Comestible:
    - Que tiene la capacidad de alimentarse por sí solo.
    - Que se puede comer sin dañar a la salud.
    - Que necesita ser masticado para ingerirse.
    - Que no se puede ingerir sin ser cocinado.
  - Lactancia:
    - Sistema de alimentación basado exclusivamente en la leche.
    - Acción de amamantar.
    - Primer período de la vida de los mamíferos.
    - Todas son correctas.
  - Destete:
    - Proceso en el que se deja de amamantar a las crías.
    - Proceso por el que se enseña a las crías a vivir por ellos mismos.
    - Proceso en el que se van introduciendo alimentos distintos a la leche en la dieta de las crías.
    - Todas son correctas.

1.6. La palabra *útil* tiene diferentes significados según su función en la oración:

Adjetivo: Ventajoso, rentable, eficaz, adecuado, conveniente, apto.

Nombre: Utensilio, herramienta, aparato.

- Sustituye la palabra *útil* con sinónimos adecuados en los ejemplos siguientes. Realiza las modificaciones que sean necesarias:
  - a- Resulta muy **útil** saber a qué audiencia nos dirigimos cuando vamos a dar una charla para tener éxito.
  - b- Los **útiles** se emplean en la preparación de los alimentos son necesarios.
  - c- Los microondas son **útiles** para descongelar alimentos.
  - d- ¡Qué **útil** es esta herramienta!
  - e- Mi prima ha trabajado 14 años como cajera. Creo que puede resultar **útil** en tu tienda.
  - f- Los **útiles** hechos con metal se oxidan con facilidad.

1.7. En el vídeo aparecen las expresiones *tener que* + infinitivo y *hay que* + infinitivo:

Tenemos que considerar...

Hay que saber...

Hay que convertir...

- a. ¿Para qué piensas que se utilizan?
- b. ¿Qué diferencia hay entre *tener que* y *haber que*? Fíjate en las siguientes frases y contesta a la pregunta:
  - Tenemos que considerar otro concepto de tecnología.
  - Hay que conseguir materias primas.
- c. Completa el texto con las expresiones de obligación correctas:
 

Tanto la mujer como el hombre en la Prehistoria \_\_\_\_\_ luchar por el mantenimiento de su especie. \_\_\_\_\_ entender que las inclemencias del tiempo y los depredadores eran una amenaza constante y que ambos \_\_\_\_\_ colaborar realizando las tareas necesarias que asegurasen su supervivencia.
- d. ¿Se te ocurren otras maneras similares de expresar obligación, cuáles?  
 El docente las apunta en la pizarra: *Deber de, ser necesario, hacer falta, ser preciso, etc.* Es aconsejable utilizar perífrasis que mantengan la misma estructura para no confundir al alumno.

Sustituye en el texto anterior las expresiones utilizadas por las que acabas de pensar. En su caso, haz los cambios que sean necesarios.

Posteriormente, se corrigen las actividades entre toda la clase.

2. Lee el párrafo siguiente:

Actividad de comprensión lectora individual y expresión e interacción oral de gran grupo.

DURACIÓN: 5 minutos.

Algunas teorías apuntan a que el reparto de roles entre hombres y mujeres está muy relacionado con la maternidad, que requiere una atención constante al menos durante los primeros años de vida. En sociedades como las prehistóricas, la alimentación de los individuos infantiles mediante la lactancia era fundamental y esto hizo que se dedicaran a las actividades de mantenimiento y al espacio doméstico, pero sin que eso significara que su rol era menos importante, **eso vino después**.

<https://maestradesociales.wikispaces.com/La+mujer+en+la+Prehistoria>

¿Qué piensas que quiere decir la autora con la expresión *eso vino después*?

Pregunta dirigida a toda la clase. El docente guía y asiste en el debate asegurándose que los discentes entienden la cuestión.

#### 4.3.2. SESIÓN 2: ROMPIENDO ESTEREOTIPOS. La espiritualidad.

Duración: 50 minutos.

### B. LA ESPIRITUALIDAD

ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS: 5 minutos.

Actividad de expresión oral de toda la clase (gran grupo).

El docente comienza la clase activando los conocimientos de la sesión anterior mediante preguntas que recuerden a los estudiantes lo trabajado. Ejemplos: ¿Está claro el rol que tenía la mujer en la Prehistoria? ¿Hacia dónde apuntan las últimas teorías? ¿Recordáis qué verbos y expresiones se utilizan en español para indicar deber y obligación?

ACTIVIDAD DE CALENTAMIENTO: 2 minutos.

Actividad introductoria por parte del docente.

Acto seguido, se explica que la siguiente sesión va a tratar sobre la espiritualidad en la antigüedad. Se informa a la clase de que la creencia en la existencia de un más allá y de un «algo» superior ya existía en los tiempos prehistóricos. A continuación, pide a los estudiantes que definan qué imagen surge en sus mentes cuando se habla de Dios. ¿Es femenina o masculina?

#### De mujeres a diosas

DURACIÓN: 20 minutos.

#### 3. Lee los siguientes textos y contesta a las preguntas:

Actividad de comprensión lectora individual.

##### TEXTO 1

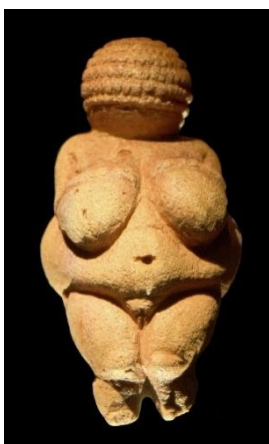


Ilustración 1: Venus de Dusseldorf

En la Prehistoria, Las mujeres guardaban en sus propios cuerpos el misterio y el conocimiento del nacimiento, eran las madres y dirigentes de la civilización y las sociedades eran matriarcales. El pensamiento de ese momento establecía como deidad suprema a la propia tierra en la forma de una mujer que da vida a todo. De ahí surgen las venus paleolíticas y **las diosas-madre**.

Texto adaptado de:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/4ba061aa-338e-40e2-874d-313ee6ef3f04>

##### TEXTO 2

Las culturas más antiguas que conocemos compartían la creencia de que «Dios» era femenino. Será a partir del surgimiento de la agricultura y el sedentarismo cuando aparezcan las **culturas patriarcales** y, aunque las diosas-madre no desaparecen, comienzan a proliferar las deidades masculinas. Es así como llegamos al mundo clásico de Grecia

y Roma, donde las diosas, las sacerdotisas y las vírgenes vestales siguen ocupando un lugar muy importante.

3.1. ¿A qué se refiere el autor en el Texto 1 cuando habla de que la mujer guardaba en su cuerpo el misterio y el conocimiento del nacimiento?

Actividad de expresión e interacción oral dirigida a toda la clase (gran grupo).

Aquí el docente puede explicar que en la Prehistoria los hombres desconocían que su intervención era necesaria para que la mujer concibiese hijos. Se pensaba que era un poder que solo ella tenía.

3.2. En el Texto 2 se dice que existía de creencia de que «Dios» era femenino. Si era femenino, ¿por qué crees que el autor no utiliza la palabra Diosa?

Actividad de expresión e interacción oral dirigida a toda la clase (gran grupo).

El docente llama la atención de los estudiantes en cómo en ocasiones un autor puede jugar con el género de las palabras de forma intencionada, como sucede en este caso.

El profesor actúa de moderador y redirige el debate cuando hace falta en caso de que los alumnos se desvíen del tema.

Definid los siguientes conceptos que aparecen en los textos. Podéis utilizar el móvil para buscar información si queréis:

Actividad de expresión escrita por parejas y de interacción oral de grupal (gran grupo).

- a. Diosa-madre
- b. Culturas patriarcales

Se dejan 4 minutos para realizar la actividad. Posteriormente se comparte la información recogida con toda la clase (gran grupo) para que el docente se asegure de que los estudiantes han captado los conceptos antes de pasar a la siguiente actividad.

3.3. ¿Crees que quedan señales en las sociedades actuales del culto a las Diosas-madre? ¿Puedes encontrar personajes, ritos o costumbres de tu país que hundan sus raíces en estas religiones ancestrales donde imperaba el culto a lo femenino?

Actividad de expresión e interacción oral dirigida a toda la clase (gran grupo).

Como ejemplo para clarificar las preguntas, el docente habla del origen de la noche de San Juan en Alicante: fiesta pagana muy antigua vinculada al inicio del solsticio de verano y que celebra el final de las labores del campo. Se puede considerar una reminiscencia del culto a la Diosa-madre tierra.

Puede ser interesante llamar la atención del alumno respecto a la importancia de la figura de la Virgen María en el cristianismo. Prueba de ello son la gran

cantidad de nombres con que se la venera (del Carmen, de la cabeza, del pilar, del perpetuo socorro, del remedio, etc.) y la proliferación de apariciones que se le atribuyen. ¿Por qué tiene tanta importancia cuando los verdaderos protagonistas son Dios y Jesucristo? ¿No será herencia de la Diosa madre de la Antigüedad? Estas cuestiones pueden plantearse en la clase y pedir la opinión del alumnado.

## De diosas a adoradoras del diablo

DURACIÓN: 23 minutos.

### 4. Lee el siguiente texto:

Actividad de comprensión lectora individual.

Para facilitar la comprensión del texto es aconsejable que el docente explique lo que son las misas de la iglesia católica, los sermones que pronuncian los curas en ellas y que narre el episodio de la manzana del Antiguo Testamento a los alumnos, pues quizás no todos lo conozcan.

Las ideas acerca de la mujer en la Edad Media fueron fomentadas por **clérigos** y por **castas** con poderes económicos que veían a la mujer como un objeto de decoro. Estas clases establecieron leyes para la mujer en las que eran consideradas como individuos incompletos y por tanto inferiores al **varón**. La Iglesia calificaba a la mujer como una fuente de perversión para el hombre, ya que fue quien convenció a Adán para que comiera del fruto prohibido y fuese expulsado del paraíso. Desde el **púlpito** los **párrocos** difundían una imagen de la mujer como ser maligno inferior que, en una sociedad temerosa de Dios como era la de la Edad Media, tuvo gran aceptación. Es así como cambió la imagen que se tenía sobre ella en el mundo antiguo. Fue entonces cuando se afianzó la idea de la inferioridad femenina y surgieron las brujas, mujeres juzgadas y condenadas a morir en la hoguera, ya que eran consideradas adoradoras del Diablo.



Ilustración 2: El Aquelarre  
(Goya)

Como en todas las lecturas, el docente asiste a los alumnos y alumnas con las palabras que no comprenden.

#### 4.1. Une con flechas los sinónimos de las siguientes palabras. Puede haber más de uno y hay una palabra que sobra:

Actividad individual.

Casta	Hombre
Párroco	Clase social
Varón	Estrado
Púlpito	Pálpito
Clérigo	Cura

4.2. Observa las dos frases que aparecen subrayadas en el texto. Ambas comienzan de la misma manera: *ya que*.... ¿puedes sustituir estas expresiones por otras sin que cambie el sentido de la frase? Reescríbelas.

Actividad de interacción oral y expresión escrita por parejas.

Posible respuesta:

(...), puesto que fue quien convenció a Adán para que comiera del fruto prohibido.

(...) porque eran consideradas adoradoras del Diablo.

Después de cinco minutos, el docente procede a explicar que la locución *ya que* introduce la causa o explicación de algo y que puede sustituirse por *pues*, *porque*, *puesto que* y *dado que*. Hay que señalar también que siempre va precedida de coma.

Ahora, construye frases utilizando *ya que* en las situaciones siguientes.

Fíjate en el ejemplo. Hay más de una respuesta posible:

a. EJEMPLO

Elena quiere ir a la playa pero sus padres no la dejan porque ha suspendido matemáticas.

A Elena no la dejan ir a la playa, ya que ha suspendido matemáticas.

b. Llovía mucho por lo que conducía con cuidado.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c. Era su cumpleaños y quería salir a cenar fuera para celebrarlo.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d. Dado que no te asustan los perros, serás tú el que entre ahí.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e. Mañana nos levantaremos temprano puesto que quieres llegar antes de comer.



- 
- 4.3. En España encontramos brujas en diferentes partes del territorio nacional a lo largo de la Edad Media y Moderna, teniendo especial relevancia las meigas de Galicia. ¿Existen personajes similares en tu país? Por grupos, comparte tus conocimientos con tus compañeros.

Actividad de expresión e interacción oral en grupos.

Antes de comenzar la actividad, el docente informará sobre las meigas gallegas y facilitará a los alumnos la siguiente página web donde pueden encontrar más información sobre ellas: <https://sobreleyendas.com/2011/12/12/las-meigas-gallegas/>

Después de 10 minutos, un portavoz de cada grupo expondrá la información recogida al resto de la clase.

- 4.4. ¿Has visto la película española de Las Brujas de Zugarramurdi?

Actividad de comprensión audiovisual individual, expresión oral y trabajo cooperativo (pequeño grupo).

El docente informa de qué pasó con las brujas de Zugarramurdi: En 1610 la Inquisición Española acusó de brujería a 39 mujeres de Zugarramurdi (Navarra), 12 de las cuales fueron condenadas a morir en la hoguera en Logroño, aunque cinco fallecieron antes.

Explica que la película está inspirada en aquel suceso aunque el argumento es totalmente diferente. Posteriormente, visiona el tráiler de la película para darla a conocer a los alumnos (2:35 minutos):

<https://www.youtube.com/watch?v=7hQ1CyUjQvg>

Actividad para el próximo día: por grupos, vais a cambiar el diálogo de la escena de la película que podéis encontrar en el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=oGIYQj-m2-k>

El docente visiona la escena de la película (duración: 0:47 minutos) y explica a los alumnos que lo que tienen que hacer es inventar diálogos nuevos y hacer de dobladores en la siguiente clase quitándole el sonido al original al proyectarlo en la pizarra digital.

- 4.5. Redacta para la próxima clase un texto (entre 150 y 200 palabras) sobre alguna figura legendaria —como las brujas y los magos— típica de tu

país. Si no conoces ninguna, busca información y utiliza alguno de los episodios o personajes sugeridos a continuación:

- Las brujas de Salem.
- Las brujas de Zugarramurdi.
- Elly Kedward
- Alice Kyteler

Actividad de expresión escrita individual.

#### 4.3.3. SESIÓN 3: ¿HONOR Y JUSTICIA PARA TODOS? La Bona Dea.

50 minutos.

Actividad de expresión oral grupal (pequeño grupo)

DURACIÓN: 20 minutos.

El docente comienza la clase recordando la actividad de doblaje que había que realizar para ese día y recogiendo las redacciones.

Acto seguido, se exponen los doblajes realizados por cada grupo.

## II. ¿HONOR Y JUSTICIA PARA TODOS?

ACTIVIDAD DE CALENTAMIENTO: 5 minutos

Actividad de interacción oral de toda la clase (gran grupo).

«El hijo que sale al padre, saca de duda a la madre» (Refranero español)

El docente escribe esta frase en la pizarra o la proyecta y pregunta a los alumnos qué creen que significa. Posteriormente explica que se va a dar un salto en la Historia y que el siguiente tema se va a centrar en la época romana y medieval.

### A. LA MUJER DE CÉSAR NO SOLO DEBE SERLO SINO PARECERLO

PREACTIVIDAD: 10 minutos.

Actividad de interacción oral de toda la clase (gran grupo).

Se proyectan dos fotos por separado: en una, aparece un hombre rodeado de mujeres y en la otra, una mujer con varios hombres. Se pide a la clase que describa y compare ambas

imágenes. El docente informa sobre lo que sucede en España —el hombre que conquista a varias mujeres es considerado un machote, mientras que a la mujer que conquista a varios hombres se la tilda de puta— y pregunta a los alumnos si sucede lo mismo en sus países de origen. Se abre un debate al respecto.

El docente informa de que incluso en la propia lengua existen ejemplos de sexismo. Habla del artículo escrito al respecto por Clara Ferrero en El País el 1 de junio de 2015 — donde la autora pone de manifiesto el sexismo existente en la lengua española tomando como ejemplo las numerosas palabras que en femenino se utilizan para insultar a la mujer, mientras que sus homónimas en masculino destacan cualidades positivas en el hombre— y pone ejemplos. Recomienda a los estudiantes su lectura (<https://smoda.elpais.com/moda/por-que-ser-una-zorra-es-malo-y-ser-un-zorro-es-bueno-y-otros-ejemplos-del-lenguaje-sexista/>), no solo para que estén informados, sino porque puede evitarles choques culturales.

A continuación, el docente explica que el título de esta sección es una expresión que se utiliza actualmente y pregunta a los estudiantes si la han oído alguna vez: La mujer de Cesar no solo debe serlo sino parecerlo.

Se informa a los alumnos que el origen de esta expresión está en la Roma de Julio César y que a continuación van a leer el episodio que la originó, conocido como la Bona Dea.

1. El siguiente episodio tuvo lugar en la Roma de Julio César, antes de que fuese emperador. Léelo y contesta las preguntas:

Actividad de comprensión lectora, interacción oral y expresión escrita por parejas y pequeños grupos.

DURACIÓN: 20 minutos

Al finalizar los ejercicios, se corrigen en gran grupo.

#### BONA DEA

En diciembre del año 62 a.C., una figura cruzó las calles de Roma cubierta por largos ropajes y se dirigió a la casa de Cayo Julio César, recién nombrado pontífice máximo. La casa de Julio César estaba **cerrada a cal y canto** para evitar *no sólo* la entrada de intrusos indeseados, sino incluso para impedir **que** alguna mirada indiscreta pudiera **profanar** los ritos **que** allí se celebrarían aquella noche. La

figura misteriosa se acercó a los muros de la casa y aguardó su oportunidad. Estaba a punto de producirse el escándalo **que** conmocionó a la sociedad romana y **mantuvo en vilo** a la nobleza durante meses. Aquella noche, en casa del pretor Julio César se celebraban los misterios de la Bona Dea, unos rituales en los **que** participaban las mujeres nobles de Roma y a los **que** les

**estaba vetada** la entrada a todos los hombres. Hasta tal punto era estricta la prohibición, **que** las celebrantes tenían **que** asegurarse de **que** no había en los alrededores ningún animal macho **que** pudiera estropear los ritos.

Por desgracia, conocemos muy poco acerca de la Bona Dea y el culto **que** se celebraba en torno a esta diosa. La mayor parte de los especialistas consideran **que** la **Bona Dea** es la versión romana de la divinidad femenina ancestral **que** encontramos en toda Europa bajo uno u otro nombre, siempre ligadas a la fertilidad de las mujeres y de los campos. Todo estaba dispuesto, cuando la figura encapuchada vestida de mujer consiguió colarse en su interior.

¿Quién era esa misteriosa figura **que** había entrado en casa de César sin permiso? Nada más y nada menos **que** el noble Publio Clodio, uno de los personajes más polémicos de la Roma del siglo I a.C. Estaba llamado a alcanzar los puestos más altos de la República, sin embargo, se entregó a una vida **disoluta** de vicio y desenfreno.

Las fuentes antiguas afirman **que** Clodio mantenía una relación con Pompeya, la mujer de César, aunque éste es un punto que nunca ha podido aclararse. Los especialistas no se ponen de acuerdo en si Clodio entró en la casa para mantener relaciones sexuales con su amante aprovechando la ausencia de hombres o si bien fue una absurda travesura de un joven noble convencido de su **invulnerabilidad**. Clodio, sin embargo, fue

descubierto por una de las mujeres, y tuvo **que** escapar antes de **que** César regresara.

*No sólo* se había cometido el allanamiento de la morada de un magistrado y sacerdote, *sino* **que** además se había cometido un grave **sacrilegio**. Las mujeres informaron a sus esposos, **que** de inmediato presentaron una denuncia contra Clodio en los tribunales. Sin embargo, los juicios en Romano eran limpios. Clodio era un noble patricio, y su familia, además de poseer una enorme fortuna, tenía conexiones con la mayor parte de los aristócratas **que** formaban parte de los jurados. Clodio afirmó **que** el día de los ritos de la Bona Dea él no estaba en Roma.

A pesar de las declaraciones de diversas mujeres **que** habían presenciado el sacrilegio cometido, Clodio salió absuelto de todos los cargos. En Roma, una buena bolsa de dinero podía comprar a casi cualquier jurado y nuestro personaje consiguió así **que** su sacrilegio **quedara impune**.

La única víctima de la profanación de los ritos de la Bona Dea fue Pompeya, la mujer de Julio César. Aunque la joven juró y perjuró **que** ella no había mantenido relaciones con Publio Clodio, el rumor ya se había extendido por una Roma **que** siempre estaba dispuesta a escuchar y difundir las **habladurías** **que** comprometieran la virtud de una matrona noble. Julio César tomó la decisión de divorciarse de Pompeya, para quedar libre de toda sospecha de haber sido víctima de un adulterio. Tal y como le dijo a la joven cuando ésta le pidió explicaciones, la mujer de César no sólo tenía **que** serlo; tenía **que** parecerlo.

Extraído: <http://portalclasico.com/publio-clodio-y-la-profanacion-del-culto-de-la-bona-dea>

- 1.1. Fíjate en las siguientes palabras que aparecen en negrita en el texto y asócialas a uno de los sinónimos que se presentan a continuación:

**Profanar**   **invulnerabilidad**   **disoluta**   **sacrilegio**   **habladurías**

Libertina

Chismes

Violar

Inmunidad.

1.2. Observa el significado de las siguientes expresiones del relato:

Estar cerrada a cal y canto: que es casi imposible entrar.

Mantener en vilo: tener incertidumbre.

Estar vetada: estar prohibida.

Quedar impune: salir sin castigo después de cometer un acto ilegal.

Modifica las siguientes frases utilizando dichas expresiones manteniendo su significado:

- a. En algunos monasterios antiguos griegos no dejan entrar a las mujeres.
- b. Las cuevas de Altamira son conocidas por las famosas pinturas rupestres que se encuentran en su interior. Sin embargo, visitarlas es prácticamente imposible.
- c. A pesar de que cogieron al ladrón, la policía lo dejó libre por falta de pruebas.
- d. La gente no descansó hasta que aterrizó el avión averiado.

1.3. La partícula *que* se utiliza mucho en español y puede tener funciones muy diferentes, entre ellas la de pronombre de relativo. En dichos casos *que* hace referencia a algo mencionado anteriormente. Ejemplos:

Los alumnos que han aprobado irán de viaje. (Donde *que* se refiere a los alumnos)

Me gusta mucho el piso que te has comprado. (Donde *que* se refiere al piso)

En el texto aparecen destacados en verde todas las veces en las que se utiliza la partícula *que*. Señala los casos en los que funciona como pronombre relativo e indica a qué hacen referencia.

1.4. ¿Qué crees que representaba la Bona Dea? Te puede servir de gran ayuda volver a leer los textos que hemos visto en la sección IB sobre la espiritualidad para contestar a esta pregunta.

1.5. Señala si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:

- a- Los hombres podían entrar a ver los rituales en honor de la Bona Dea pero no podían participar en ellos.

- b- La Bona Dea era una ceremonia destinada a todas las romanas de clase alta.
- c- La presencia de animales machos en los ritos era considerada indeseable porque los deshonoraba.
- d- Publio Clodio consigue colarse en la casa vestido de mujer, pero lo descubren y lo castigan.
- e- La única que sufrió las consecuencias de este episodio fue la mujer de Julio César.

1.6. En el texto queda claro que la justicia en la Roma antigua estaba del lado de los poderosos:

- ¿Puedes señalar en qué frase se refleja esta idea?
- ¿Crees que sucede igual en la actualidad?
- ¿Puedes poner algún ejemplo de tu país?

Cuando se realice la puesta en común, el docente puede poner el ejemplo de lo que ha sucedido en España con el caso Nóos y la polémica sobre el trato dado a la familia real en los tribunales. En la puesta en común el docente explica que dicha expresión significa que, cuando se ocupa un cargo público, hay que cuidar la rectitud moral todavía con más ahínco que siendo un ciudadano de a pie.

1.7. Volviendo a la expresión «la mujer de Cesar no solo debe serlo sino parecerlo» Ahora que ya has leído el texto ¿Qué crees que significa? Coméntalo con tu compañero/a.

1.8. Julio Cesar se divorcia de su mujer por las sospechas de que ha sido adúltera.

El adulterio femenino sigue estando mal visto e incluso condenado en algunos países actuales, ¿cómo está considerado el adulterio en tu país? ¿Existe alguna connotación diferente entre el adulterio femenino y el masculino?

En este punto, el docente pone de ejemplo la legislación española y explica que en España hasta 1963 existía en el Código Penal la llamada «venganza de la sangre», ley que facultaba al marido y al padre para matar a sus hijas y esposas y a los hombres que yacían con ellas en el caso de adulterio. Los antecedentes se remontan a la época del imperio romano, donde se introduce legalmente la pena por adulterio para la mujer casada, y el derecho del padre de familia de matar al cómplice del adulterio, e incluso también a su propia hija.

<https://www.abc.es/20100915/internacional/adulteras-espana 201009151646.html>

2. Por grupos, vais a imaginaros una situación como la del texto pero en la actualidad, siendo la protagonista la presidenta o primera ministra o, en su caso, la mujer del presidente o del primer ministro de tu país. ¿Qué crees que sucedería? Cread entre todos una historia moderna, a ser posible cómica, inspirada en los acontecimientos de la Bona Dea con el siguiente esquema:

Alguien se cuela en un lugar con la intención de llegar a un personaje al que quiere ver, conocer, hablar, entregar algo, etc.

El profesor/a va a pasar por cada grupo con unas bolsas de las que tenéis que extraer un papelito que os indicará cada una de las características que tiene que tener vuestro guion: el lugar, el personaje importante, el motivo por el que el protagonista quiere llegar a él y lo que pretende hacer. Lo que suceda después se deja a vuestra libre elección. Debéis incluir una descripción detallada de cada personaje: cómo es físicamente y qué carácter tiene.

Mediante un juego, el docente establece el contexto y los personajes en los que cada grupo tiene que basarse para crear su historias. Se montan cuatro bolsas siguiendo las siguientes categorías:

- El escenario donde suceden los hechos: Hotel, monasterio, un avión, un banco, museo, hospital.
- Los personajes importantes: un cantante, banquero/a, ministro/a, monja/monje, futbolista, médico.
- El motivo principal: ha descubierto que es su hija/o, está enamorada/o, es un admirador/a, tiene que salvar a alguien, necesita conseguir algo del personaje.
- Con qué misión se cuela nuestro protagonista: ver, conocer, entregar algo, pedir, preguntar, contar.

#### 4.3.4. SESIÓN 4: ¿HONOR Y JUSTICIA PARA TODOS? La familia Cenci.

Duración: 50 minutos.

ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS: 5 minutos.

El docente recuerda lo más importante de lo que se trabajó en la sesión anterior —puesto que pertenece a la misma sección— con ayuda de los estudiantes: ¿Recordáis que vimos la clase anterior? ¿Quién puede contar lo más importante del episodio de la Bona Dea? ¿Cómo era la justicia en época romana? ¿Se refleja el sexismo en la lengua española? ¿Os acordáis de algún ejemplo?

## B. LA FAMILIA CENCI

PREACTIVIDAD: 8 minutos.

La sesión comienza con el siguiente refrán del refranero español proyectado en la pizarra:

«Al hijo malo, pan y palo»

Se abre un debate en la clase sobre su posible significado.

Después el docente introduce a Beatrice Cenci a la clase:



Ilustración 3: Retrato de Beatrice Cenci (Guido Reni)

En el siglo XVI vivió una mujer italiana llamada **Beatrice Cenci**, procedente de una familia aristócrata, que fue condenada a muerte y su ejecución hizo que se convirtiera en un símbolo contra la crueldad de su época. ¿Qué crees que ocurrió?

Se anima a los alumnos a que hagan suposiciones sobre qué fue lo que sucedió a Beatrice Cenci.

Se informa al alumnado de que los temas centrales de esta sesión son la violencia doméstica y la de género y que, para documentarla, se ha escogido un episodio histórico que tuvo lugar en Roma a finales del siglo XVI.

Se aclara la diferencia entre la violencia doméstica y la violencia de género.

3. Escucha la historia de la familia Cenci y contesta a las preguntas con ayuda de tu compañero/a.

Se reproduce el Audio 2 del Anexo: Materiales de la unidad didáctica para proyectar en la pizarra digital, dos veces (duración: 03:20)

Actividad de comprensión auditiva por parejas y gran grupo.

DURACIÓN: 8 minutos.

A partir del punto 3.2. las actividades se realizan en común con toda la clase. De esta manera el docente puede explicar aquellas cuestiones que no hayan quedado claras en el vídeo.

- 3.1. Tras escuchar la historia, cuéntale a tu compañero qué es lo que sucedió.
- 3.2. ¿Cómo definirías a Francesco Cenci?
- 3.3. En el audio se dice que el conde fue acusado varias veces de «conducta depravada» ¿Qué quiere decir?
  - a- Que cambiaba mucho de actitud.
  - b- Que era una persona de temperamento bipolar.
  - c- Que tenía dificultades de concentración.
  - d- Que llevaba una vida inmoral y viciosa.
- 3.4. Observa las expresiones que aparecen en **negrita** en la transcripción del texto y sustitúyelas por las siguientes:



(de la) cárcel                      se casó                      abusos                      novio                      minuciosa

librarse de ser condenado

Nos trasladamos a la Roma de finales siglo XVI, donde en 1577 nace Beatrice Cenci, la hija pequeña del conde Francesco Cenci y Ersilia Santacroce. En 1584 Ersilia fallece y en 1593 Francesco **contrae nuevas nupcias** con la viuda Lucrezia Petroni. Francesco era de carácter violento y abusivo, llegando a ser acusado en varias ocasiones de conducta depravada e incluso de forzar a uno de sus criados menor de edad a que tuviera relaciones con él, pero su rango social y el pago de grandes sumas de dinero lograban siempre que **saliera absuelto**. En la intimidad maltrataba a sus criados, hijos, hijas y esposa, sobre todo a esta última y a su hija Beatrice, a las que además violaba.

Beatrice denunció los hechos en una ocasión, pero Francesco salió del **calabozo** a los tres días y, como castigo, encerró a su familia en un castillo que poseían en la campiña del Lacio. Allí, alejados de la vista de las autoridades, el maltrato y la violación fueron mucho más intensos. Toda la familia se unió para acabar con su sufrimiento. En una visita del conde, el **pretendiente** de Beatrice, Olimpio Calvetti y otro colaborador intentaron envenenarle sin éxito y, temiéndose las represalias del conde cuando volviera en sí, Beatrice y Lucrezia terminaron con la vida de Francesco a golpes con una maza, destrozándole la cabeza. Luego, los hijos varones Giacomo y Bernardo arrojaron el cuerpo desde una ventana para así simular un accidente.

El papa Clemente VIII ordenó una investigación **exhaustiva** que terminó con la detención y tortura de todos ellos. Fueron declarados culpables y sentenciados a muerte todos menos Bernardo que, por ser solo un niño de 12 años, fue condenado a cadena perpetua y a presenciar la ejecución de todos los miembros de su familia. El pueblo, que conocía bien los **desmanes** del padre, protagonizó protestas populares en contra de la condena a muerte, pero solo logró atrasar la fecha de la ejecución. El Papa no mostró compasión ninguna y la familia Cenci fue ejecutada el 11 de septiembre de 1599 en el puente del castillo de Sant'Angelo.

Giacomo, el hijo mayor, fue golpeado y descuartizado a la vista de todos; Beatrice (22 años) y Lucrezia fueron decapitadas; y Bernardo, después de ser obligado a presenciar el espectáculo, fue encarcelado.

Las propiedades de la familia Cenci pasaron a manos del Papa, quien también confiscó todas sus riquezas.

Existe la leyenda de que en la madrugada del día 11 de septiembre una silueta femenina (atribuida a Beatrice Cenci) aparece en la puerta de la iglesia de San Pietro in Montorio para ir caminando por la orilla del Tíber hasta el castillo de Sant'Angelo.

- 3.5. ¿Por qué crees que el pueblo protagonizó protestas populares en contra del cumplimiento de la sentencia?
- 3.6. Beatrice fue valiente y denunció los abusos, pero no le sirvió de nada. Cinco siglos después las mujeres siguen teniendo miedo a denunciar a sus maltratadores. ¿A qué crees que se debe? ¿Crees que hoy en día han cambiado las cosas? ¿Qué debería cambiar todavía?

4. Vas a escuchar una canción del grupo mexicano Amaral sobre la violencia de género.

Te hemos facilitado la letra, aunque con algunos huecos que tienes que rellenar:

Actividad de comprensión auditiva individual e interacción oral de toda la clase (gran grupo).

DURACIÓN: 9 minutos.

El docente reproduce la canción una vez (dos si hace falta) y se realizan los ejercicios entre todos de forma oral.

SALIR CORRIENDO (04:12 minutos)

(Amaral)

Nadie puede \_\_\_\_\_ toda el agua el mar  
en un vaso de cristal.  
¿Cuántas gotas tienes que dejar caer  
hasta ver la \_\_\_\_\_ crecer?  
¿Cuántas veces te ha hecho \_\_\_\_\_?  
Esta no es manera de vivir  
¿Cuántas lágrimas puedes guardar  
en tu vaso de \_\_\_\_\_?  
Si tienes miedo, si estás \_\_\_\_\_  
tienes que gritar y salir, salir corriendo  
¿Cuántos golpes dan las \_\_\_\_\_  
a lo largo del día en las rocas?  
¿Cuántos peces tienes que pescar  
para hacer un desierto del fondo del \_\_\_\_\_?  
¿Cuántas veces te ha hecho callar?  
¿Cuánto \_\_\_\_\_ crees que aguantarás?  
¿Cuántas lágrimas vas a \_\_\_\_\_  
en tu vaso de cristal?  
Si tienes miedo, si estás sufriendo  
tienes que \_\_\_\_\_ y salir, salir corriendo  
  
Si tienes miedo, si estás sufriendo  
tienes que gritar y salir, salir corriendo...

- 4.1. Explica cuál es el significado de las siguientes frases en el contexto de la canción:

¿Cuántas lágrimas puedes guardar en tu vaso de cristal?

¿Cuántas gotas tienes que dejar caer hasta ver la ola crecer?

- 4.2. ¿Qué mensaje crees que encierra esta canción?

5. La violencia doméstica y la de género son un grave problema en España. ¿Sucedre lo mismo en tu país?

Actividad de interacción oral en grupos pequeños y gran grupo.

DURACIÓN: 20 minutos.

Observa los datos recopilados por el INE sobre la violencia doméstica registrada en España durante 2017 que se muestran abajo:

**Evolución de víctimas y personas denunciadas (con orden de protección o medidas cautelares) en violencia de género o violencia doméstica según sexo**

Violencia de género	Año 2013	Año 2014	Año 2015	Año 2016	Año 2017	Tasa de variación (%) 2017/2013	Tasa de variación (%) 2017/2016
Total Víctimas (mujeres)	27.122	27.087	27.624	28.281	29.008	7,0	2,6
Total Personas Denunciadas (hombres)	27.017	26.987	27.562	28.201	28.987	7,3	2,8
<b>Violencia doméstica</b>							
Total Víctimas	7.060	7.084	7.229	6.863	6.909	-2,1	0,7
Hombres	2.635	2.703	2.677	2.574	2.596	-1,5	0,9
Mujeres	4.425	4.381	4.552	4.289	4.313	-2,5	0,6
Total Personas denunciadas	5.037	4.988	4.981	4.643	4.908	-2,6	5,7
Hombres	3.790	3.684	3.736	3.342	3.590	-5,3	7,4
Mujeres	1.247	1.304	1.245	1.301	1.318	5,7	1,3
Total Personas denunciadas y víctimas a la vez	194	236	259	187	217	11,9	16,0
Hombres	129	166	151	119	146	13,2	22,7
Mujeres	65	70	108	68	71	9,2	4,4

Nota: Resultados referidos a asuntos (con órdenes de protección o medidas cautelares dictadas) inscritos en el Registro a lo largo de 2017.  
Fuente: Explotación estadística del Registro Central para la Protección de las Víctimas de la Violencia Doméstica y de Género.

Tabla 11: Datos de violencia doméstica de 2017 (INE)

**Víctimas de violencia de género (con orden de protección o medidas cautelares) por edad**

	Año 2016	Año 2017	Tasa de variación (%)
TOTAL	28.281	29.008	2,6
Menos de 18 años	569	653	14,8
De 18 a 19 años	957	960	0,3
De 20 a 24 años	3.277	3.327	1,5
De 25 a 29 años	3.863	3.933	1,8
De 30 a 34 años	4.558	4.611	1,2
De 35 a 39 años	5.057	5.142	1,7
De 40 a 44 años	4.118	4.112	-0,1
De 45 a 49 años	2.654	2.898	9,2
De 50 a 54 años	1.496	1.616	8,0
De 55 a 59 años	754	796	5,6
De 60 a 64 años	403	383	-5,0
De 65 a 69 años	247	249	0,8
De 70 a 74 años	147	155	5,4
75 y más años	181	173	-4,4

Tabla 12: Datos de violencia de género de 2017 (INE)

En grupo, analiza las tablas y contesta a las siguientes preguntas:

- 5.1. ¿Ha aumentado el número de casos de violencia doméstica en los últimos años? ¿Y el de casos de violencia de género?
- 5.2. ¿Qué grupo de edad es el que mayor aumento ha experimentado en 2017? ¿A qué creéis que se debe?

5.3. A la vista de estos datos, ¿qué medidas pensáis que se podrían adoptar para erradicar este problema?

El docente explica que, al finalizar la tarea, se hará una puesta en común con las conclusiones a las que haya llegado cada grupo.

4.3.5. SESIÓN 5: ESPELEÓLOGAS, BOMBERAS, FONTANERAS... ¿POR QUÉ NO? ¿James Barry o Margaret Bucley?

Duración: 50 minutos

Se explica a los estudiantes que comienza una sección nueva dedicada al acceso de la mujer a la educación y la identidad de género.

### III. ESPELEÓLOGAS, BOMBERAS, FONTANERAS ... ¿POR QUÉ NO?

PREACTIVIDAD: 10 MINUTOS.

Se proyecta el recorte de prensa que informa de la derogación el 8 de marzo de 1910 de la Real orden de 1888 que supeditaba el derecho de la mujer a estudiar a su aprobación por parte de la Superioridad. Imagen 4 del Anexo: Materiales de la unidad didáctica para proyectar en la pizarra digital. Sin explicarles nada, se pide a los estudiantes que lean el texto y cuenten lo que interpretan que es.

Después, el docente explica que la mujer, en términos generales, no ha tenido acceso libre a los estudios oficiales hasta tiempos recientes; y que en España, como se ve en la imagen, no se le reconoció ese derecho hasta 1910. A continuación, se pregunta a los alumnos si en sus países ha sucedido algo similar.

En caso de que los alumnos desconozcan desde cuándo se ha incorporado la mujer al mundo universitario en su país, el docente puede mandar como tarea que busquen información al respecto y la pongan en común en el aula el siguiente día de clase.

#### A. ¿JAMES BARRY O MARGARET BUCLEY?

1. La mujer ha tenido a lo largo de la Historia muchas dificultades para poder ocupar puestos y trabajos que tradicionalmente han estado reservados a los hombres: médicos, abogados, fontaneros, bomberos, etc. ¿Creéis que sigue ocurriendo lo mismo hoy en día?

Actividad de expresión e interacción oral en pequeño y gran grupo.

DURACIÓN: 10 minutos.

Se proyecta en clase el vídeo de un experimento realizado con niños pequeños sobre profesiones tradicionalmente ejercidas por hombres (02:07 minutos). Vídeo 3 del Anexo: Materiales de la unidad didáctica para proyectar en la pizarra digital.

Se van introduciendo pausas en el visionado para pedir a los alumnos que hagan suposiciones sobre qué es lo que va a suceder.

NOTA: El vídeo está en inglés con subtítulos en español, así que es conveniente quitarle el sonido.

En grupos, ¿Creéis que en los colegios se debería realizar una política educativa orientada a eliminar estos convencionalismos? ¿Cómo se os ocurre que se podría hacer? Proponed tres medidas concretas para lograr el objetivo.

Después, se hace una puesta en común y se pide un voluntario que salga a la pizarra y tome nota de las propuestas aportadas por los alumnos.

2. Célebres militares, arqueólogos, médicos, escritores o botánicos fueron mujeres que se enfundaron ropas masculinas para poder desarrollar su vocación, cumplir su sueño, luchar por una causa o realizarse con un trabajo que les habían prohibido. ¿Conoces alguna de sus historias?

Actividad de comprensión lectora por parejas y de expresión escrita individual.

DURACIÓN: 10 minutos

Lee el siguiente artículo:

El escandaloso secreto del eminente doctor James Barry, que planeó irse con Francisco de Miranda a liberar a Venezuela

Redacción BBC Mundo. 24 septiembre 2017



Ilustración 4: James Barry

El 25 de julio de 1865, una empleada doméstica llamada Sophia Bishop se disponía a preparar el cuerpo de un eminente médico para los encargados de pompas fúnebres.

El doctor James Barry, que había alcanzado el **rango** de Inspector General de Hospitales Militares, había muerto de disentería.

Barry había sido una sensación en su época: un prodigio que ingresó en Medicina a los 14 años y se había convertido en un cirujano del Ejército antes de cumplir 20.

#### En contra de su voluntad

El doctor Barry había dado instrucciones de que, en caso de fallecer, no lo examinaran y lo enterraran con la ropa con la que muriera.

Pero sus deseos no fueron respetados.

Bishop había conocido al caballero que iba a desnudar, pero nada la preparó para lo que iba a descubrir. Todo su cuerpo -"los genitales, los senos aplastados y su rostro sin vello facial"- era indudablemente femenino.

Durante más de 50 años James Barry había vivido como hombre y doctor, 46 de ellos en el ejército.

#### "Una mujer perfecta"

Pero, no había pruebas concluyentes, ya que no hubo una autopsia, y sólo se contaba con la palabra de una sirvienta. Durante unos 140 años, los historiadores intentaron en vano probar la veracidad o falsedad de la **aseveración** de Sophia Bishop quien había declarado que Barry era "una mujer perfecta".

Habría que esperar hasta el siglo XXI para descubrir que "el Dr. James Barry" era de hecho una irlandesa llamada Margaret Bulkley, que se había disfrazado de hombre para estudiar medicina, con el objetivo último de unirse a la lucha por la independencia en Venezuela.

En 2008, tras años de un meticuloso trabajo detectivesco, el urólogo retirado Michael du Preez vio el fruto de su dedicación publicado en la revista *New Scientist*: pruebas irrefutables de la identidad del misterioso personaje.

Al revisar los papeles personales del tío del cual Barry tomó el nombre, un artista conocido de la Real Academia de las Artes, encontró lo necesario para revelar la fascinante historia.

#### La conspiración

Margaret Ann Bulkley había nacido en los últimos años del siglo XVIII. Su madre era la hermana del artista James Barry.

Margaret era una adolescente con una inteligencia evidente y el sueño imposible de estudiar medicina. Dos amigos de su tío —el general Francisco de Miranda, de Venezuela, y el conde David Stuart Erskine— concibieron el plan para que Margaret pudiera estudiar medicina disfrazada de hombre.

La idea era que una vez se graduara, se iría a esa Venezuela que Miranda planeaba liberar del yugo español y practicaría medicina como la mujer que era.

Fue así como James Miranda Stuart Barry ingresó a la escuela de medicina de la Universidad de Edimburgo a la edad de 14 años.

#### Miranda traicionado, plan malogrado

Pero una revuelta en Venezuela hizo que sus planes de iniciar una nueva vida allá como Margaret Bulkley fueran imposibles y el general Miranda acabó muriendo en una cárcel española en 1816.

Margaret Bulkley tuvo que tomar una terrible decisión: o admitía que había obtenido fraudulentamente su título y se olvidaba para siempre de practicar medicina, o persistía en su engaño.

#### Su santuario secreto

Después de su muerte, el viejo baúl con el que había viajado por el mundo fue vendido como una curiosidad, y el nuevo propietario descubrió, en el interior de la tapa, un collage de imágenes de revistas de moda femenina.

"Ahí, en ese santuario secreto, 'James' había pegado imágenes de trajes y sombreros, cintas y chales, zapatillas y peinados que nunca tuvo la oportunidad de lucir", señaló Jeremy Dronfield, en el libro "Dr. James Barry: una mujer adelantada a su tiempo".

Texto adaptado de: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-4133>

2.1. Especifica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas y señala dónde aparece la información en el texto:

- a. Nadie se dio cuenta de que James era una mujer hasta que murió.
- b. James Barry hizo una gran carrera como médico.
- c. Su verdadera historia se conoció en 1865.
- d. El motivo por el que Margaret Bulkley cambió su identidad fue porque quería irse a Venezuela.
- e. Las pruebas parecen señalar que James Barry anheló toda su vida haber vivido con su aspecto de mujer.

2.2. Imagina que eres John Barry y escribe una página de su diario personal donde reflexiona sobre su doble vida, sus aspiraciones y las dificultades a las que tiene que enfrentarse en el día a día. Entre 150 y 200 palabras.

#### Actividad para casa.

3. Por grupos, buscad información sobre el personaje que se os asigne entre los siguientes: la papisa Juana, Dorothy Lawrence, Catalina de Erauso, Hannah Snell, Loreta Janeta Velázquez, Charles de Beaumont (chevalier d'Éon) y Aurore Lucile Dupin. Comparte la información con el resto de la clase el próximo día.



Ilustración 5: La papisa Juana



Ilustración 6: Catalina de Erauso



Ilustración 7: Hanna Snell





*Ilustración 8: Dorothy Lawrence*



*Ilustración 9: Loreta Janeta Velázquez*



*Ilustración 11: Aurore Lucile Dupin*



*Ilustración 10: Charles de Beaumont*

Actividad de comprensión lectora, interacción oral y expresión escrita realizada en grupos pequeños.

DURACIÓN: 20 minutos

Trabajo colaborativo.

Se divide la clase en 7 grupos (o parejas) y se le asigna a cada uno un personaje diferente de la lista.

La actividad se comienza en el aula y la exposición se realizará en la siguiente clase. Se especifica que el tiempo de exposición será de 7 minutos.

#### 4.3.6. SESIÓN 6: EXPOSICIONES

Duración: 50 minutos.

Se dedica la clase a las exposiciones de la actividad 3.

Actividad de expresión oral en grupo o parejas.

#### 4.3.7. SESIÓN 7: ESPELEÓLOGAS, BOMBERAS, FONTANERAS... ¿POR QUÉ NO? B. La diversidad sexual y de género.

Duración: 50 minutos.



ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS: 5 minutos.

El docente recuerda a la clase lo visto en las sesiones anteriores sobre la discriminación en la educación e introduce el siguiente tema: la diversidad sexual.

## B. LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO

PREACTIVIDAD: 15 minutos.

Actividad de comprensión audiovisual individual.

En algunas ocasiones, es probable que el cambio de identidad no respondiese al deseo de introducirse en círculos masculinos para así alcanzar metas que tradicionalmente estaban vetadas a la mujer, sino que fuese fruto de la preferencia del personaje sin mayores pretensiones. Ciertos casos suscitaron dudas en su época acerca de si eran físicamente mujeres o hermafroditas. Hoy en día podemos ir más lejos y plantearnos si realmente se trataba de mujeres que se sentían mujeres, mujeres que sintiéndose mujeres preferían vestir como hombres, mujeres que se sentían atraídas por otras mujeres y por eso se vestían de hombres, etc. El abanico de la diversidad sexual es muy grande.

A título informativo, se proyecta un vídeo (07:20) donde se muestra la diversidad sexual existente en la actualidad. Vídeo 3 del Anexo: Materiales de la unidad didáctica para proyectar en la pizarra digital. <https://www.youtube.com/watch?v=1QbTZYiQ6BA>

4. Las sociedades se están abriendo para dar cabida a nuevas identidades de género y orientaciones sexuales, pero ciertos sectores de la población rechazan estos cambios. La diversidad sexual es un tema no aceptado por todo el mundo en España, llegando algunos grupos incluso a ejercer la violencia persiguiendo a homosexuales por las calles de ciudades como Madrid y Barcelona, como se puede leer en este fragmento de un artículo publicado en El País:

### HOMOFOBIA

#### **La región registró una agresión homófoba al día en 2017**

El perfil de la víctima es un varón gay de unos 20 años que es atacado en la calle

Madrid- 1 de abril de 2018

F. Javier Barroso

La Comunidad de Madrid sufrió casi una agresión homófoba de media al día durante el pasado año. Así lo releva el Informe de delitos de odio contra lesbianas, gais, transexuales y bisexuales (LGTBI) de 2017, redactado por el Observatorio Madrileño contra la Homofobia, Transfobia y Bifobia y al que ha tenido acceso EL PAÍS. En total, se registraron 321 incidentes, lo que representa un incremento de un 34% respecto a los 240 casos de 2016. Los responsables del Observatorio han pedido que las víctimas denuncien todos los ataques que sufran para evitar que los atacantes queden impunes.

Extraído de: [https://elpais.com/ccaa/2018/03/31/madrid/1522514129\\_530826.html](https://elpais.com/ccaa/2018/03/31/madrid/1522514129_530826.html)

Actividad de comprensión lectora, interacción oral y comprensión audiovisual en pequeño y gran grupo.

DURACIÓN: 20 minutos.

4.1. En grupo, contestad a las siguientes preguntas:

a. ¿Qué se podría hacer para evitar esta violencia?

b. ¿Crees que la educación es importante?

El docente reproduce un fragmento (hasta el minuto 06:41) de un experimento social —Vídeo 5 del Anexo: Materiales de la unidad didáctica para proyectar en la pizarra digital— donde unas niñas defienden a otra que está siendo rechazada por tener dos padres. Una vez se presenta el contexto del experimento en el vídeo, el docente lo para y pide a los estudiantes que elucubren sobre lo que va a ocurrir: <https://www.youtube.com/watch?v=fEmHBvO3QLk&t=445s>.

4.2. Explica a tu grupo cuál es la situación en tu país: ¿Son discriminados los homosexuales? ¿Cómo? ¿Está permitido el matrimonio entre ellos? ¿Qué opinas al respecto?

Actividad de interacción oral por parejas y gran grupo.

Se realiza una puesta en común posterior.

5. Así como estamos viendo que los grandes problemas que hemos tratado hasta ahora en esta unidad hunden sus raíces en la Historia, en el caso de la diversidad sexual, la problemática actual no la hemos heredado de las sociedades antiguas, ya que la bisexualidad formaba parte de la vida cotidiana de las antiguas ciudades griegas y romanas con bastante frecuencia. Será con la implantación del cristianismo cuando comience a ser mal vista y a perseguirse la homosexualidad. Sin embargo, de todos es sabido que se han cometido muchos abusos sexuales a niños por parte de sacerdotes. ¿Se han dado casos de este tipo en tu país? ¿Qué sucedió? ¿Qué opinas al respecto? ¿Cuál debería ser —haber sido— la postura de la Iglesia ante estos casos? Discute el tema con tu compañero/a.



Ilustración 12: Beso de Erastés y Erómeno (Louvre)

Actividad de interacción oral en parejas y gran grupo.

DURACIÓN: 10 minutos.

Después se abre un debate sobre este tema a toda la clase.

#### 4.3.8. SESIÓN 8: LAS CONDICIONES LABORALES. A. Las camiseras de Nueva York.

Duración: 50 minutos.

Se informa a los estudiantes que las dos próximas sesiones van a tratar sobre las condiciones laborales.

### IV. LAS CONDICIONES LABORALES

PREACTIVIDAD: 5 minutos.

El docente proyecta dos fotos: en una se ve a niños trabajando en la época de la Revolución industrial, y en la otra en la actualidad. Se pide a los alumnos que comparen ambas situaciones y que digan qué creen que ha cambiado.

#### A. LAS CAMISERAS DE NUEVA YORK

1. Lee el siguiente artículo y contesta a las preguntas:

Actividad de comprensión lectora individual y por parejas.

DURACIÓN: 15 minutos

#### El «incendio espantoso» que cambió la historia de los derechos femeninos

Más de 120 mujeres murieron en una fábrica textil el 25 de marzo de 1911.

El horror introdujo cambios en las condiciones laborales femeninas. Era el 25 de marzo de 1911, el día trágico que inspiró la lucha de las mujeres del siglo XX por la igualdad de derechos y oportunidades. Ellas murieron cuando la escalera de emergencias del edificio **colapsó**. Murieron aplastadas contra las puertas que sus jefes habían cerrado, preocupados porque ellas pudieran robar unos pocos centavos de **tela sobrante**. (...) Murieron con sus vestidos en llamas, saltando de esas ventanas del noveno piso. (...) Era un día común y corriente de trabajo en la fábrica Triangle Shirtwaist Factory de Greenwich Village cuando se **desató** un incendio en los pisos superiores.

(...) La fábrica ardió de inmediato. Unas 500 personas, en su mayoría mujeres jóvenes inmigrantes italianas y judías, que trabajaban allí en unas condiciones laborales **nefastas**. (...) Era la clásica 'fábrica **clandestina**', a un paso de la esclavitud". De los 500 obreros atrapadas por las llamas, 123 mujeres y 23 hombres no salieron con vida. La puerta que daba al exterior estaba cerrada. Algunos creen que el dueño la cerró para mantener alejados a los sindicalistas, que alentaban a las empleadas a reclamar mejoras salariales y mejores condiciones de trabajo. Según los informes, solo había un pequeño ascensor que funcionaba y ningún sistema de riego. La escalera de incendios se rompió rápidamente por el peso las trabajadoras que intentaban huir desesperadamente. (...) Los neoyorkinos observaban con horror cómo las obreras saltaban a la muerte sin que se pudiera hacer nada por ayudarlas. Las investigaciones posteriores demostraron que los dueños de la fábrica no se

molestaron en poner equipos de extinción de incendios **efectivos**, porque eso costaba dinero. (....). Posteriormente, el estado de Nueva York aprobó nuevas leyes con mejores controles de seguridad y contra incendios y sobre trabajo infantil, ya que muchos de los trabajadores de Triangle eran jóvenes adolescentes. (....)

<http://www.perfil.com/noticias/50y50/el-incendio-espantoso-que-cambio-la-historia-de-los-derechos-femeninos.phtml>

1.1. Si observas el texto, verás que hay fragmentos que se han eliminado (aparecen señalados por paréntesis y puntos suspensivos). A continuación los hemos ordenado de la a a la g ¿podrías ponerlos en su lugar correspondiente?

- (a) Recibían bajos salarios, trabajaban largas horas y las puertas estaban cerradas para evitar que saliese o entrase nadie.
- (b) Los bomberos llegaron rápidamente a la escena, pero sus escaleras solo llegaron al sexto piso, y sus redes resultaron demasiado débiles para atrapar a las mujeres que saltaban desde las ventanas.
- (c) Murieron saltando desesperadas por los huecos de los ascensores y los balcones, convencidas de que no había otra salida.
- (d) Además, tenían un historial de incendios sospechosos en lo que, convenientemente, quemaban la tela sobrante asegurada por algunos dólares.
- (e) Ocurrió una hermosa tarde de primavera en la ciudad de Nueva York.
- (f) Además, poco después se impulsó la ley de compensación laboral, se constituyó el Departamento de Trabajo, se limitó la jornada laboral a 54 horas semanales y se exigió que las escaleras de bomberos fueran más largas.
- (g) No está claro exactamente cómo comenzó el incendio, pero se cree que alguien dejó caer un **fósforo** o un cigarrillo.

1.2. ¿Qué quiere decir el autor con la frase «el horror introdujo cambios en las condiciones laborales femeninas»?

1.3. Enumera las condiciones laborales que tenían.

1.4. ¿Por qué estaban las puertas cerradas con llave?

1.5. ¿Qué significa que «la tragedia tuvo un efecto duradero en la ciudad de Nueva York»?

1.6. ¿Cuáles fueron las consecuencias del incendio?

1.7. Especifica si las siguientes oraciones son verdaderas o falsas:

- a. Cuando se inició el incendio, todas las mujeres intentaron bajar por la escalera de incendios y esta se cayó por el peso.
- b. El incendio quemó la fábrica que ocupaba las tres últimas alturas del edificio.
- c. Se trataba de una fábrica legal que reunía todas las medidas de seguridad para evitar accidentes laborales.
- d. El incendio fue provocado por los propietarios de la fábrica.
- e. La catástrofe sirvió para regularizar el trabajo infantil, mejorar las condiciones laborales e introducir medidas de seguridad en los entornos laborales.

1.8. Señala los sinónimos de las palabras destacadas en negrita en el texto:

Colapsarse      fósforo      nefasta      clandestina      sacudir      afligir  
efectivo

- a- Ilegal
- b- Útil
- c- Cerilla
- d- Derrumbarse
- e- Golpear
- f- Entristecer
- g- Desfavorable

1.9. En todas las manifestaciones y protestas populares se utilizan pancartas. ¿Sabes lo que son?

El docente proyecta alguna imagen para ilustrar lo que es una pancarta.

El uso de este tipo de carteles responde a la necesidad de los manifestantes de visibilizar lo que sucede.

Imagínate que estuvieses en la época de las manifestaciones de las camiseras de Nueva York y te pidiesen ideas para sus pancartas. Por grupos, escribid 10 mensajes para que puedan utilizarlos.

Para facilitar la tarea, tened en cuenta que lo siguiente:

- Se suelen utilizar signos de admiración ¡!
- Suelen ser frases cortas, a veces con rima.
- Las quejas se suelen expresar con signos de admiración, verbos en imperativo y el adverbio *no*:

¡Basta ya!      ¡No a la explotación!

- Las reivindicaciones muchas veces se expresan con verbos en imperativo, la preposición *por*, *el verbo querer*, los adverbios *sí*, *más*, *ya*:

¡Cerrad las centrales!      Por un sueldo digno      Queremos justicia  
Más pan y menos trabajo      Sí a la jornada de 7 horas      Jornada intensiva ¡ya!

- Las advertencias y ultimátums suelen hacerse utilizando el condicional:

Si no cobramos, no trabajamos.

Finalizada toda la actividad 1, se realiza una puesta en común y se corrigen los ejercicios entre toda la clase.

2. Las primeras huelgas llevadas a cabo por mujeres que lucharon por la mejora de sus condiciones laborales en España fueron protagonizadas por las cigarreras del siglo XIX, entre ellas las alicantinas. Las fábricas de tabacos empleaban a mujeres prácticamente en su totalidad y su elevado número unido a las pésimas condiciones laborales hizo que se movilizaran para luchar por sus derechos.

Para ampliar información sobre estos movimientos obreros protagonizados por las cigarreras, el docente puede facilitar el siguiente enlace:  
<http://www.pikaramagazine.com/2018/02/en-nombre-de-las-cigarreras/>

- 2.1. Por grupos, vais a realizar una pequeña representación teatral. Imaginaos que estamos en el siglo XIX y que sois cigarreras y cigarreros trabajadores de la fábrica de Alicante. Estáis en la sala del hospital esperando poder entrar a ver a una compañera camerunesa que ha resultado herida al caérsele encima un fardo (paquete) muy pesado de tabaco. Construye una tertulia en la que los participantes se quejas de las malas condiciones en las que trabajan. Utilizad la información que aparece en:

<http://www.pikaramagazine.com/2018/02/en-nombre-de-las-cigarreras/> como fuente de inspiración.

Actividad de interacción oral en grupos pequeños.

DURACIÓN: 40 minutos, 20 para la realización del guion y 20 para su representación.

- 2.2. Por desgracia, unos días más tarde os comunican que vuestra compañera ha fallecido y, como eras su mejor amiga/o, te encargan del periódico que escribas una reseña contando su historia, las penurias que vivió desde que salió de Camerún hasta que comenzó a trabajar en la Fábrica de tabacos y las grandes virtudes que tenía como compañera. Mínimo 150 palabras.

Actividad de expresión escrita individual para entregar en la siguiente clase.

El próximo día visitaremos la antigua Fábrica de Tabaco de Alicante. Antes de ir tenéis que leer el artículo sobre su historia que podéis encontrar en el siguiente enlace:

<http://www.alicantevivo.org/search?q=la+f%C3%A1brica+de+tabacos&x=0&y=0> .

#### 4.3.9. SESIÓN 9: VISITA A LA FÁBRICA DE TABACOS DE ALICANTE

Duración: 50 minutos.

El docente asignará a los estudiantes la tarea de realizar una redacción contando lo más destacado de la visita que tendrán que entregar el siguiente día. Mínimo 150 palabras.

#### 4.3.10. SESIÓN 10: LAS CONDICIONES LABORALES. B. La mano de obra barata.

Duración: 50 minutos.

ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS: 10 minutos

Se comenta la visita a la Fábrica de Tabacos entre toda la clase.

El docente repasa lo que se trabajó en la primera sesión de este bloque sobre los derechos laborales de las mujeres.

## B. LA MANO DE OBRA BARATA: LA EXPLOTACIÓN INFANTIL Y LA INMIGRACIÓN ILEGAL.

PREACTIVIDAD: 10 MINUTOS

Actividad de interacción oral de toda la clase. (Gran grupo)

Como hemos visto, prácticamente la totalidad de los trabajadores de la fábrica el Triangle de Nueva York eran mujeres y adolescentes inmigrantes que trabajaban en unas circunstancias inhumanas.

Después de la lucha de estas valientes trabajadoras y sus muertes, ¿creéis que han cambiado mucho las cosas?

¿Cuáles son las condiciones laborales en las que trabajan hoy en día los inmigrantes en los países de acogida? En España los inmigrantes ilegales ocupan puestos de trabajo clandestinos con unas condiciones pésimas, ¿sucede lo mismo en tu país?

3. ¿Te has dado cuenta de lo barata que es actualmente la ropa? Comenta con tu compañero/a por qué crees que se puede vender por cuatro euros una camiseta que ha recorrido casi medio mundo para llegar a la tienda donde tú la compras.

Actividad de interacción oral en parejas y gran grupo.

DURACIÓN: 15 minutos.

El docente después de 5 minutos pregunta a la clase qué motivos son los que han encontrado. Posteriormente proyecta el vídeo 5 del Anexo: Materiales de la unidad didáctica para proyectar en la pizarra digital (01:25 minutos) en el que se pone de manifiesto la explotación infantil que se está produciendo en la industria textil en algunos países :<https://www.youtube.com/watch?v=TyT2sbbJBhY>

Por parejas, responded a estas preguntas:

a- ¿Sucedía lo mismo en tu país?

b- ¿Qué podemos hacer a título personal para intentar acabar con la explotación laboral infantil?

Se hace una puesta en común y una lluvia de ideas de toda la clase.

c- ¿Conoces el movimiento Slow-fashion upcycling?

El docente explica que se trata de un movimiento popular para promover el reciclaje de la ropa.

4. Estas dos fotografías muestran sendos incendios de fábricas textiles, uno el de la fábrica textil Triangle de Nueva York de 1911—que ya hemos visto—y el otro el de una fábrica textil de Bangladesh acaecido en 2012. En parejas, realizad un estudio comparativo de ambas situaciones que incluya paralelismos, diferencias y las causas últimas que provocan que exista esa despreocupación de los propietarios por la seguridad de sus trabajadores y sus condiciones laborales.

Actividad de expresión escrita e interacción oral por parejas.

DURACIÓN: 15 minutos.

Se informa al alumnado que esta actividad tendrá que ser entregada al profesor en la siguiente clase.



Ilustración 14: Nueva York, 1911

<https://wilfredosuescun.wordpress.com/2015/03/08/el-dia-de-la-mujer-no-es-una-fiesta-fue-un-evento-sangriento/>



Ilustración 15: Dacca, 2012

<https://www.alamy.es/imagenes/people-of-bangladesh.html>

#### 4.3.11. SESIÓN 11: LA XENOFOBIA

Duración: 50 minutos.

ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS: 5 minutos.

El docente recuerda el problema de la inmigración ilegal que se trabajó en la clase anterior y lo enlaza con los sentimientos de xenofobia que están surgiendo por toda Europa.



## V. LA XENOFOBIA

---

### PREACTIVIDAD: 10 MINUTOS

Observa estas fotografías y coméntalas con tu compañero:

El docente proyecta fotografías en las que se vea el contraste entre los musulmanes de gran poder adquisitivo como los jeques árabes y los que llegan a España como inmigrantes ilegales.

¿Qué tienen en común?

¿En qué se diferencian?

¿Cuál es la actitud de los gobiernos frente a cada una de estas situaciones?

Al terminar, se realiza una puesta en común.

1. La inmigración ilegal es un grave problema sobre todo en los países mediterráneos, entre los que se encuentra España. ¿Existe este problema en tu tierra? ¿Qué política ha adoptado tu gobierno para solucionar esta situación?

Actividad de interacción oral en parejas y gran grupo.

DURACIÓN: 8 minutos.

Se hace una puesta en común con los resultados de las parejas.

2. En grupos, contestad a las siguientes preguntas:

Actividad de expresión escrita e interacción oral grupal (pequeño y gran grupo).

DURACIÓN: 12 minutos

- 2.1. ¿Qué factores contribuyen más a la xenofobia, las diferencias culturales o las económicas? Enumera las causas que hacen crecer los sentimientos xenófobos en la población.

El docente señala que Alicante es la tercera provincia española (por detrás de Madrid y Barcelona) con más residentes extranjeros: 320.000, de los cuales más de 200.000 son de origen europeo

(Fuente: [http://documentacion.diputacionalicante.es/ra\\_poblex.asp](http://documentacion.diputacionalicante.es/ra_poblex.asp)).

Destaca la existencia de la llamada «pequeña Noruega», ubicada en L'Alfàc del Pi. Se trata de la segunda colonia noruega más grande del mundo (fuera de Noruega) cuya población es mayoritariamente jubilada (80%) y con un buen nivel económico:

(fuente: [https://elpais.com/diario/2011/12/11/cvalenciana/1323634685\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2011/12/11/cvalenciana/1323634685_850215.html)).

Se remarca el hecho de que estos y el resto de inmigrantes europeos no parecen ser «un problema» para la población autóctona. (Aporofobia: rechazo a los pobres)

- 2.2. Imagínate que eres periodista y tu compañero/a es un inmigrante que acaba de ser salvado del mar ¿qué le preguntarías? Simulad una entrevista con al menos 6 preguntas.

El docente da ideas y explica que, una vez terminada, se procederá a una puesta en común en la que cada pareja representará la suya.

- 2.3. ¿Creéis que la globalización ha tenido que ver en el aumento de los movimientos migratorios ilegales?

3. Está claro que la inmigración ilegal es un grave problema y que hace falta buscar soluciones. Vamos a realizar un debate sobre las siguientes cuestiones: ¿Creéis que se están haciendo los esfuerzos necesarios a nivel internacional para paliar esta crisis humanitaria? ¿qué pensáis que se puede hacer? ¿qué medidas mejorarían la situación? ¿cuáles serían sus consecuencias?

Actividad de interacción oral de grupo grande.

DURACIÓN: 15 minutos.

El docente divide la clase en dos grupos y les explica que uno va a defender la postura de que los gobiernos sí están haciendo los esfuerzos necesarios para paliar la crisis humanitaria actual y el otro, la postura contraria. Ambos grupos tienen que argumentar sus ideas.

## VI. TAREA FINAL

---

En esta unidad hemos trabajado problemas sociales que están presentes en la actualidad y que, prácticamente en su totalidad, tienen su origen en el pasado histórico.

La tarea final consiste en realizar una presentación (de 12 minutos como máximo) que recoja la visión que se tiene en cada uno de los países de origen de los miembros de cada grupo sobre las cuestiones que se han trabajado en la unidad y los resultados de una mesa redonda en la que los miembros del grupo habrán expresado sus opiniones y realizado sus propuestas de mejora.

Se han incluido una serie de preguntas en cada tema para favorecer la homogeneidad de criterios a la hora de establecer comparaciones:

- La división de tareas según el género: en tu país ¿hay tareas consideradas femeninas y masculinas?

- La mujer en la religión: diosas y brujas. En tu país, ¿existen tradiciones heredadas de las religiones antiguas?, ¿existió la brujería?, ¿hay algún personaje famoso o episodio relacionado con estos temas?, ¿qué sucedió?
- El adulterio. En tu país, ¿tiene la misma consideración el adulterio femenino que el masculino?, ¿existen leyes que lo regulan?, ¿qué piensa la gente joven?
- El sexismo en la lengua. En tu país, ¿existe?, ¿hay adjetivos que en femenino tengan connotaciones negativas y en masculino positivas, como sucede en el español?, ¿puedes poner ejemplos?
- La justicia y los poderosos. En tu país ¿la justicia es igual para todos? Si no lo es, ¿puedes poner algún ejemplo?, ¿qué opina la gente al respecto?
- La violencia doméstica y de género. ¿Existe?, ¿Ha aumentado o disminuido con los años?, ¿Qué visión del problema tiene la gente en la calle?
- El acceso a la educación por parte de la mujer y el desempeño de trabajos tradicionalmente ocupados por los hombres. En tu país, ¿cuándo accedió la mujer a la universidad?, ¿hubo algún personaje que se vistiese de hombre para lograr sus sueños como en el caso de James Barry?, ¿existen puestos de trabajo prohibidos o mal vistos para ellas?, ¿cuáles?
- La diversidad sexual y de género. En tu país, ¿es aceptada la homosexualidad?, ¿y el matrimonio del mismo sexo?, ¿hay ataques a homosexuales por parte de personas homófobas como sucede en España?
- Las condiciones laborales. En tu país, ¿existe explotación infantil?, ¿y de inmigrantes ilegales?, ¿en qué condiciones trabajan?
- La inmigración ilegal y la xenofobia. En tu país, ¿hay mucha inmigración ilegal?, ¿qué medidas ha tomado el gobierno para paliar el problema?, ¿qué piensa la gente al respecto? La avalancha de inmigrantes en ocasiones hace surgir la xenofobia. ¿Hay xenofobia en tu país? ¿Es de origen racista o económico?

Instrucciones para realizar la presentación:

- Debe realizarse en PowerPoint o Prezi
- Duración: entre 8 y 12 minutos.
- Debe incluir los siguientes apartados:
  - Índice
  - Introducción
  - Desarrollo: se incluyen las posiciones de cada país en apartados diferenciados.
  - Conclusiones: realizad una tabla comparativa a modo de resumen que reúna la información de cada país por temas de forma que sean muy visibles las similitudes y las diferencias.

- Resultados de la mesa redonda. Se resumirán las opiniones recogidas y las propuestas planteadas en la tertulia que mantuvo el grupo sobre los siguientes problemas sociales:
  - El reparto de tareas por géneros.
  - La violencia doméstica y de género.
  - La falta de respeto a la diversidad sexual y de género.
  - La explotación infantil y de los inmigrantes ilegales en el trabajo.
  - La xenofobia.

Te facilitamos un ejemplo de cómo pueden resumirse los resultados de la mesa redonda a modo orientativo:

En la mesa redonda que tuvo lugar el día \_\_\_\_\_, se abordaron varios de los problemas sociales que hemos visto en la unidad y estas fueron las opiniones de los participantes sobre:

**- el reparto de tareas:**

Misaki y Zack opinan que.... y piensan que una solución podría ser..... Sin embargo, Sarah no opina igual. Ella cree que.... Opinión compartida por Megan.

**- la violencia de género y doméstica:**

Tres de los tertulianos estaban de acuerdo en que es un problema..... Misaki señaló que en su país.... y que hay que hacer algo. Lo mismo opinan Zack y Sarah.

Entre las medidas que Megan piensa que debería adoptar su país, se encuentra .... Sin embargo, Zack ha señalado que eso sería imposible en su país, que quizá allí lo que se podría hacer es....

**- La diversidad sexual y de género, etc.**

## 5. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos, podemos concluir diciendo que, tal y como pensábamos, la presencia de la Historia en los manuales de ELE que hemos manejado es escasa — a excepción de *Nuevo Prisma 2015*, donde alcanza un 38%—, y no sigue ningún patrón general de evolución, ya que en algunas editoriales se incrementa su presencia con el paso del tiempo (Edinumen y Edelsa), mientras que en otras (Difusión y Anaya) sucede lo contrario.

Un porcentaje muy alto de datos históricos aparecen asociados a otras disciplinas —Literatura, Arte, Periodismo, Geografía, etc.—, siendo los apuntes biográficos de literatos y artistas, los artículos periodísticos de sucesos de actualidad y las historias de lugares geográficos lo que más abunda; y todos ellos en contextos de habla hispana.

Pese a no haber encontrado un patrón que responda a una tendencia al alza o a la baja de la presencia de la Historia en los manuales, sí hemos observado cierta evolución cronológica en cuanto al lugar que ocupa el dato histórico dentro de la unidad didáctica y su función. Es bastante común encontrar las reseñas históricas en secciones culturales al final de las unidades en las ediciones más antiguas, con el simple objetivo de ampliar los conocimientos de los estudiantes sobre la cultura de los lugares de habla hispana. Esto cambia en los libros de texto que hemos revisado de 2014 y 2015, donde los datos históricos forman parte de las unidades didácticas como material de trabajo integrado en el proceso de aprendizaje de la lengua, aunque el marco geográfico sigue siendo el mundo hispano. También se produce un aumento en el número de disciplinas que aparecen en los manuales, donde se empiezan a incluir actividades relacionadas con el cine, los deportes, la tecnología, la gastronomía, la antropología, etc. Pensamos que estas transformaciones están relacionadas con la filosofía del MCER y, en concreto, con la actualización del PCIC de 2006, donde, además de incluir los objetivos fijados en el nuevo marco europeo, el alumno adquiere una nueva dimensión como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

Sin embargo, estos cambios que han experimentado los manuales en los últimos años no responden plenamente a los objetivos que nos hemos planteado al realizar este trabajo. Al haber sido integrados los aspectos culturales en las diferentes secciones de las unidades didácticas, sí se encuentran ejemplos que ilustran nuestra idea de que es totalmente factible trabajar los aspectos lingüísticos de la lengua tomando como base noticias y acontecimientos históricos. No obstante, no hemos encontrado nada que ponga en valor la Historia como herramienta para el desarrollo de la competencia intercultural, uno de los objetivos principales de nuestro estudio. No parece haber una intención meditada de trabajar estas cuestiones por parte de las editoriales que hemos manejado. De hecho, en nuestro análisis de materiales didácticos nos hemos dado cuenta de que se producen aumentos y disminuciones en el número de actividades relacionadas con esta competencia de forma aleatoria, sin responder a una evolución en el tiempo ni a ningún esquema meditado.

Este ha sido el motivo por el que, en la realización de nuestra propuesta didáctica, nos hemos centrado en demostrar cómo, partiendo de la Historia, es posible crear un contexto adecuado y motivador que favorezca el acercamiento entre las diferentes culturas presentes en el aula de ELE, situando en un segundo plano la enseñanza de los aspectos lingüísticos. De ahí que un porcentaje muy alto de las actividades que hemos creado estén dirigidas a promover el desarrollo de la competencia intercultural y, más concretamente, de la competencia comunicativa intercultural.

El resultado ha sido la creación de una unidad didáctica dividida en cinco secciones en las que se abordan temas de interés internacional que nos preocupan hoy en día pero que hunden sus raíces en el pasado. En nuestro afán de demostrar que la Historia está viva y que no solo son interesantes los sucesos más contemporáneos, hemos intentado encontrar anécdotas, personajes y acontecimientos representativos

de cada época histórica sin importarnos el marco geográfico en el que sucedieron, pues pensamos que el concepto de Historia debe ser más universal que el que se ha manejado hasta ahora en los manuales de ELE y que tenía como único escenario los países de habla española. Hemos querido demostrar con ejemplos prácticos cómo es posible conectar el pasado, por muy remoto que sea, con problemas de actualidad, para así promover discusiones en el aula que nos asistan como docentes en nuestra labor de construir una conciencia común, fruto de la cohesión de las diferentes realidades culturales presentes en la clase de ELE.

Cuando comenzamos la recogida de datos, tuvimos en cuenta un número mayor de editoriales y también otros materiales que nos parecieron interesantes, como el manual para inmigrantes *Encuentros* editado por la Universidad de Alcalá de Henares en 2005. Sin embargo, en la fase del análisis nos dimos cuenta de que la extensión del trabajo iba a resultar muy grande y decidimos recortar y ceñirnos a cuatro editoriales solo. Sería interesante ampliar este estudio en un futuro teniendo en cuenta otras editoriales y otros materiales complementarios diferentes a los manuales básicos utilizados en la enseñanza de ELE, para comprobar si nuestras conclusiones se corroboran. Del mismo modo, hay aspectos que se contemplan en nuestra ficha de recogida de datos que, sin embargo, no han sido incluidos en nuestro análisis y que podrían servir de base para estudios venideros: el género y el tipo textual, la autenticidad del material, las destrezas que se trabajan, etc.

Así mismo, sería conveniente realizar un experimento con alumnos poniendo en práctica la unidad didáctica que hemos confeccionado para valorar su efectividad.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Aneas Álvarez, M.A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación* 36 (13, número especial), 1-9. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3004/3906>
- Alcaraz Andreu, C. (2013). La motivación en aula de ELE a través de un enfoque intercultural. En Beatriz Blecua, Sara Borrell, Berta Creus y Fermín Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*, (pp. 83-90). Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/23/23\\_0008.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0008.pdf)
- Alejaldre Biel, L. (2013). ¡SOS! Estudiantes plurilingües en mi aula. Herramientas básicas para crear un contexto plurilingüe y pluricultural en la clase de ELE. En Beatriz Blecua, Sara Borrell, Berta Crous y Fermín Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*, (pp. 91-100). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5421133>
- Álvarez Baz, A. (2012). El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/23305/21081955.pdf;jsessionid=C845B3E2034F597A5AE59856F0ED1729?sequence=1>
- Arcudia, I. y Pérez Piñón, F.A. (2014). Historia oral e historia inmediata. La recuperación del sujeto educativo mediante la historiografía crítica. *Nóesis: Revista de ciencias sociales y humanidades*, 23 (46): 308-331. Universidad autónoma de ciudad Juárez, México. Disponible en: <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/noesis/article/view/247/232>
- Areizaga, E., Gómez, I., y Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de*

*Psicodidáctica*, 10 (2), 27-46. Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/pdf/175/17510204.pdf>

Barros Guimeráns, C. (2006) La historiografía y la historia inmediata: La experiencia latina de Historia a debate (1993-2006). *HAOL*, 9: 193-196.

BernáGambín, E. (2013). *La cultura narrada. La leyenda tradicional como input cultural. Reflexiones teóricas, análisis de materiales y propuesta didáctica*. (Trabajo final de máster). Universidad de Alicante, Alicante.  
Disponible en:  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35655/1/TFM\\_version\\_publicacionELISA%20BERNA.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35655/1/TFM_version_publicacionELISA%20BERNA.pdf)

Blanco Canales, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *RESLA, Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, 71-91. Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898630>

Byram, M., Morgan, C. et al. (1994) *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Multilingual matters, England.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual matters Ltd., England.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching. *AppliedLinguistics*, 1 (1): 1-47.  
Disponible en:

Chacón Delgado, P.J. (2007). El concepto de Historia en España (1750- 1850). *Araucaria: Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, 17, 187-211. Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2263091>

Constanzo Inzunza, E. (2010). Aspectos motivacionales en estudiantes australianos de ELE. *RedELE, Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*, 20 (Octubre), págs. Disponible en:  
<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:11f09a95-aef4-455d-b6ca-f2f1f8903caf/2010-redele-20-02constanzo-pdf.pdf>



- Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm#c](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#c)
- Dornyei, Z. and Otto, I. (1998) Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4: 43-69.
- Forgas Berdet, E. (2007). El lugar de la Literatura, la Historia y el Arte en la enseñanza de español a extranjeros. *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española*. Valencia, págs. 213-228. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341079>
- Francos Maldonado, C. (2013). Competencia comunicativa intercultural y plurilingüe en aulas multilingües. Español Segunda Lengua y Ciencias Sociales. En Beatriz Blecua, Sara Borrell, Berta Crous y Fermín Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*, (pp. 439-446). Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/23/23\\_0045.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0045.pdf)
- Gago, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *AnMal electrónica*, 29: 221- 239. Málaga. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3607003>
- Galindo, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística* 16 (1): 431- 441. Disponible en: <file:///C:/Users/Maria%20Cristina/Downloads/Dialnet-LaImportanciaDeLaCompetenciaSocioculturalEnElAprende-2514240.pdf>
- García, P. (2005). Encuentros en el aula de ELE: destrezas y actividades afectivas e interculturales. *Mosaico* 16, *Revista para la Promoción y apoyo a las Enseñanza del Español*, (diciembre). *La competencia intercultural en la enseñanza y aprendizaje de ELE*, 13-17. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5306838>
- García Santa-Cecilia, Á. (2007). Plan Curricular del Instituto Cervantes. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5:11-17. Disponible en:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/berlin\\_2008/03\\_garcia.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/03_garcia.pdf)

GeorgievaNikleva, D. (2003) Lengua y cultura: la enseñanza del español en Bulgaria. Aplicación didáctica. Tesis doctoral. Universidad de Granada Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/711/15505674.pdf;jsessionid=9EBC4A44D5>

González di Pierro, C. (2012). Caracterización del concepto cultura en la didáctica de las lenguas. *Cartaphillus10. Revista de Investigación y Crítica Estética*, 84-108. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4695711>

Hartog, F. (2014) El nombre y los conceptos de Historia. *Historia Crítica*, 54: 75-87. Universidad de Los Andes, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/811/81132437005.pdf>

Hobsbawm, E. (1998). Historia del siglo XX. Editorial Crítica, Buenos Aires. Disponible en: <https://uhphistoria.files.wordpress.com/2011/02/hobsbawn-historia-del-siglo-xx.pdf>

Hymes, D.H. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. Traducido por Juan Gómez Bernal en 1996. *Forma y función*, 9: 13-17. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>

Illescas, A. (2015) La competencia intercultural en la enseñanza de ELE: Trabajo de campo sobre manuales y estudiantes de español. Tesis doctoral, Granada. Editorial Universidad de Granada. Disponible en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/25468741.pdf>

Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum*, 26 (junio), 67-79. Disponible en: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero26/ART5\\_Antonio%20Illescas.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero26/ART5_Antonio%20Illescas.pdf)

INEE (2016). PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y

Deporte. Disponible en:  
[https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=18701](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18701)

Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*. París: Santillana Ediciones UNESCO. Disponible en:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

Jauregi, K. (2013). La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de E/LE. En Beatriz Blecua, Sara Borrell, Berta Crous y Fermín Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*, (pp. 5-16). Disponible en  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/23/23\\_0003.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0003.pdf)

Jiménez Expósito, V. (2012) El concepto de “Cultura” en el siglo XVIII. Asignatura: Pensamiento Ilustrado, 2-16. Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/~inveliteraria/PDF/CULTURA.pdf>

Llobera, J.R. (1999). Manual d’antropología social. Ediuoc, Barcelona.

López García, M.P. (2000). Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada. Editorial Universidad de Granada. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133248>

López Fernández, N. (2010). Cine e historia en la clase de ELE: propuesta didáctica para Las Trece Rosas y Machuca. *RedELE, Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*, 20 (octubre), págs. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b4b91685-e9fd-4ffb-8809-5f88b3a0f33a/2010-redele-20-03lopezfdez-pdf.pdf> 2009)

López Perles, A. (2017) Motivación y visión en el aprendizaje de español como segunda lengua: Un estudio mixto. Trabajo de fin de Máster de la Universidad de Alicante.

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.
- Martín Rodríguez, R. (2009). *Lengua e Historia: la enseñanza de la Historia Contemporánea española en las clases de español como lengua extranjera*. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares. Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/9121>
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, 511-531. SGEL-Educación, Madrid.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004) El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. RedELE 0. Disponible en: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40902165/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528739310&Signature=AphtT%2BAKG4TUN3MUr70vTD%2BSbNkE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl+componente+cultural+un+ingrediente+m.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40902165/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528739310&Signature=AphtT%2BAKG4TUN3MUr70vTD%2BSbNkE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl+componente+cultural+un+ingrediente+m.pdf)
- Morán López, P. M. (2013). La enseñanza de la historia en el aula de ELE: construcción de un plan adaptado al profesorado poco experto. *Historia y Comunicación Social*, 18 (Especial diciembre), 587-599. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/38816716.pdf>
- Orella, J. (2013) El Concepto de la Historia en la comunicación historiográfica. *Aportes, Revista de Historia Contemporánea* 28 (82): 149-176. Disponible en: <http://revistaaportes.com/index.php/aportes/article/view/49/39>
- Pastor Cesteros, S. (2004). Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas. Publicaciones de la Universidad de Alicante, Alicante.
- Pellicer Palacín, M. (2013) Vivencias socioculturales e históricas, emociones y competencia intercultural en aulas multilingües. En Beatriz Blecua, Sara

- Borrell, Berta Crous y Fermín Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*, (pp. 694-702). Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/23/23\\_0070.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0070.pdf)
- Pérez Sánchez, I. (2008). Levanto la mano: la historia de las mujeres en este debate. *Revista de Historia de El Puerto*, 40: 151-156. El Puerto de Santa María, Cádiz. Disponible en: [http://www.revistadehistoriade-elpuerto.org/contenido/revistas/40/40\\_debates\\_01.pdf](http://www.revistadehistoriade-elpuerto.org/contenido/revistas/40/40_debates_01.pdf)
- Pozzo, M.I., y Lencina, J. (2014) Evaluación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de Historia en ELE. Análisis de la oralidad en el aula. *CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies*, 1, 157-177. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/chimera/article/view/253>
- Ramajo Cuesta, A. (2008). La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Memoria de Máster en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Universidad Antonio Nebrija. Madrid.
- Ruiz Gil, J.A. (2008) ¿Qué entendemos por Historia? What do we mean by History? *Revista de Historia de El Puerto*, 41 (2º semestre), 151-156. El Puerto de Santa María, Cádiz. Disponible en: [http://www.revistadehistoriade-elpuerto.org/contenido/revistas/41/41\\_debates\\_01.pdf](http://www.revistadehistoriade-elpuerto.org/contenido/revistas/41/41_debates_01.pdf)
- Santamaría Martínez, R. (2008). La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica. Tesis doctoral de la Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=20170>
- Sesmiolo Pina, A. (2016). Te cuento una historia para que aprendas mejor. Las pedagogías narrativas en el aula de ELE. *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 34, 29-32. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejeriasexteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-34-2016/Mosaico%2034-2016.pdf>

- Soler-Espiauba, D. (2005). Consideraciones interculturales para el aula de ELE. *Mosaico 16, Revista para la Promoción y apoyo a las Enseñanza del Español*, (diciembre). La competencia intercultural en la enseñanza y aprendizaje de ELE, 9-12. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5306837>
- Trujillo Sáez, F. (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez, M.I. Ramírez y J.M. Roa (coords.) *Inmigración, interculturalidad y Convivencia*: 407-418. Ceuta. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/252023374\\_Objetivos\\_en\\_la\\_ensenanza\\_de\\_lenguas\\_extranjeras\\_De\\_la\\_competencia\\_linguistica\\_a\\_la\\_competencia\\_intercultural?enrichId=rgreq-4f60a7de91496a159cb955824e48cf29-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI1MjAyMzM3NDtBUzozNjcwNDM1NjA5MTkwNDBAMTQ2NDUyMTQxMjAyOQ%3D%3D&el=1\\_x\\_3&\\_sc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/252023374_Objetivos_en_la_ensenanza_de_lenguas_extranjeras_De_la_competencia_linguistica_a_la_competencia_intercultural?enrichId=rgreq-4f60a7de91496a159cb955824e48cf29-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI1MjAyMzM3NDtBUzozNjcwNDM1NjA5MTkwNDBAMTQ2NDUyMTQxMjAyOQ%3D%3D&el=1_x_3&_sc=publicationCoverPdf)
- Trujillo Sáez, F. (2008). Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes. *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, 61-70. Bilbao. Disponible en: [http://segundaslenguaseinmigracion.com/Actas\\_Congresos/ljornadasdeusto.pdf#page=59](http://segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/ljornadasdeusto.pdf#page=59)
- Tuts, M. (2005). *Del choque cultural a la alianza de civilizaciones*. *Mosaico 16, Revista para la Promoción y apoyo a las Enseñanza del Español*, (diciembre). La competencia intercultural en la enseñanza y aprendizaje de ELE, 4-8. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5306836>
- VV.AA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- VV.AA. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes, niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca nueva. Madrid: Instituto Cervantes. (Edición electrónica). Disponible en:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)











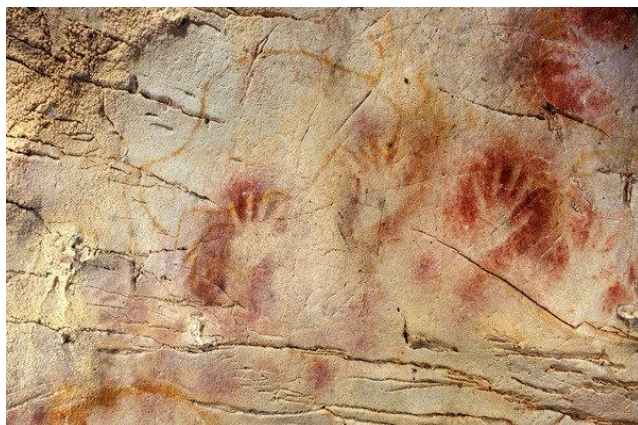
## ANEXO I: Materiales complementarios para la unidad didáctica

- Preactividad Sección I: Rompiendo estereotipos.

**Imagen 1:** Cuadro de Arturo Asensio expuesto en el Museo Arqueológico Regional de la Comunidad de Madrid. Extraído de: <http://www.pangea-magazine.com/arte-rupestre-las-mujeres-pintaron-la-mayoria-de-cuevas-de-espana-y-francia/>



**Imagen 2:** Detalle de las manos en negativo pintadas en la cueva del Monte Castillo (Puente Viesgo, Cantabria).



- Actividad de calentamiento Sección IA: La división del trabajo en la Prehistoria

#### **Audio 1:** División del trabajo en la Prehistoria

(Transcripción)

La sociedad prehistórica era más igualitaria que la sociedad moderna. Las mujeres no solo **se ocupaban de** los niños; también se dedicaban a la caza menor, a la pesca o a cultivar el campo. Tenían un papel activo en todos los ámbitos de la vida, compartían con los hombres todo tipo de esfuerzos. Puede parecer sorprendente, pero no lo es. Las sociedades que **giran en torno a** la naturaleza y viven en contacto directo con ella actúan de manera más igualitaria. Cada miembro del grupo **era capaz de** hacer todo lo necesario para sobrevivir, aunque es posible que hubiese una división del trabajo por edad. Las mujeres han estado a lo largo de la Historia relacionadas con las llamadas **actividades de mantenimiento**, es decir, relacionadas con la preparación del alimento y el mantenimiento de unas adecuadas condiciones de higiene y salud, además del cuidado del resto de los miembros del grupo y de la educación de los individuos infantiles. Eran las tareas relacionadas con el hogar, con lo doméstico. El problema es que se trata de actividades poco valoradas. Tradicionalmente, se ha considerado que no requieren de ningún tipo de tecnología, experiencia o conocimientos para su desarrollo y ejecución y por ello se ha considerado que son **irrelevantes**.

Texto adaptado de <https://maestradesociales.wikispaces.com/La+mujer+en+la+Prehistoria>

- Actividad 1 de la Sección IA

**Vídeo 1.** Fragmento de una conferencia de la profesora Margarita Sánchez Romero: desde el minuto 6:51 hasta el 8:21. <https://www.youtube.com/watch?v=0y8RRREPGB0>

- Actividad 3 Sección IIB

#### **Audio 2:** La familia Cenci:

(Transcripción)

Nos trasladamos a la Roma de finales siglo XVI, donde en 1577 nace Beatrice Cenci, la hija pequeña del conde Francesco Cenci y Ersilia Santacroce. En 1584 Ersilia fallece y en 1593 Francesco **contrae nuevas nupcias** con la viuda Lucrezia Petroni. Francesco era de carácter violento y abusivo, llegando a ser acusado en varias ocasiones de **conducta depravada** e incluso de forzar a uno de sus criados menor de edad a que tuviera relaciones con él, pero su rango social y el pago de grandes sumas de dinero lograban siempre que **saliera absuelto**. En la intimidad maltrataba a sus criados, hijos, hijas y esposa, sobre todo a esta última y a su hija Beatrice, a las que además violaba.

Beatrice denunció los hechos en una ocasión, pero Francesco salió del **calabozo** a los tres días y, como castigo, encerró a su familia en un castillo que poseían en la campiña del Lacio. Allí, alejados de la vista de las autoridades, el maltrato y la violación fueron mucho más intensos. Toda la familia se unió para acabar con su sufrimiento. En una visita del conde, el **pretendiente**

de Beatrice, Olimpio Calveti y otro colaborador intentaron envenenarle sin éxito y, temiéndose las represalias del conde cuando volviera en sí, Beatrice y Lucrezia terminaron con la vida de Francesco a golpes con una maza, destrozándole la cabeza. Luego, los hijos varones Giacomo y Bernardo arrojaron el cuerpo desde una ventana para así simular un accidente.

El papa Clemente VIII ordenó una investigación **exhaustiva** que terminó con la detención y tortura de todos ellos. Fueron declarados culpables y sentenciados a muerte todos menos Bernardo que, por ser solo un niño de 12 años, fue condenado a cadena perpetua y a presenciar la ejecución de todos los miembros de su familia.

El pueblo, que conocía bien los **desmanes** del padre, protagonizó protestas populares en contra de la condena a muerte, pero solo logró atrasar la fecha de la ejecución. El Papa no mostró compasión ninguna y la familia Cenci fue ejecutada el 11 de septiembre de 1599 en el puente del castillo de Sant'Angelo.

Giacomo, el hijo mayor, fue golpeado y descuartizado a la vista de todos; Beatrice (22 años) y Lucrezia fueron decapitadas; y Bernardo, después de ser obligado a presenciar el espectáculo, fue encarcelado y **condenado a galeras**.

Las propiedades de la familia Cenci pasaron a manos del Papa, quien también confiscó todas sus riquezas.

Existe la leyenda de que en la madrugada del día 11 de septiembre una silueta femenina (atribuida a Beatrice Cenci) aparece en la puerta de la iglesia de San Pietro in Montorio para ir caminando por la orilla del Tiber hasta el castillo de Sant'Angelo.

Texto adaptado de Juan Ramón Ortega Aguilera, extraído de:

<https://istopiahistoria.blogspot.com/2016/04/beatrice-cenci-ejecutada-por-defenderse.html>

- Preactividad Sección III

**Imagen 5:** La Real Orden de 8 de marzo de 1910.

<http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1910/068/A00497-00498.pdf>

Ilmo. Sr.: La Real orden de 11 de Junio de 1888 dispone que las mujeres sean admitidas á los estudios dependientes de este Ministerio como alumnas de enseñanza privada, y que cuando alguna solicite matrícula oficial se consulte á la Superioridad para que ésta resuelva según el caso y las circunstancias de la interesada.

Considerando que estas consultas, si no implican limitación de derecho, por lo menos producen dificultades y retrasos de tramitación, cuando el sentido general de la legislación de Instrucción Pública es no hacer distinción por razón de sexos, autorizando por igual la matrícula de alumnos y alumnas.

S. M. el Rey (q. D. g.) se ha servido disponer que se considere derogada la citada

Real orden de 1888, y que por los Jefes de los Establecimientos docentes se concedan, sin necesidad de consultar á la Superioridad, las inscripciones de matrícula en enseñanza oficial ó no oficial solicitadas por las mujeres, siempre que se ajusten á las condiciones y reglas establecidas para cada clase y grupo de estudios.

De Real orden lo digo á V. I. para su conocimiento y demás efectos. Dios guarde á V. I. muchos años. Madrid, 8 de Marzo de 1910.

ROMANONES.

Señor Subsecretario de este Ministerio.

- Actividad 1 Sección IIIA

**Vídeo 2:** Experimento educativo con niños. Está en inglés pero tiene subtítulos en español. Se recomienda apagar el audio para reproducirlo.

<https://www.youtube.com/watch?v=pJvJo1mxVAE>

- Preactividad Sección IIIB

**Vídeo 3:** Sobre la diversidad sexual

<https://www.youtube.com/watch?v=1QbTZYiQ6BA>

- Actividad 4.1. Sección IIIB

**Vídeo 4:** Experimento infantil sobre la homosexualidad:

<https://www.youtube.com/watch?v=fEmHBvO3QLk&t=445s>.

- Preactividad Sección IV

**Imagen 6:** el trabajo infantil

- Actividad 3 Sección IVB

**Vídeo 5:** La explotación infantil en la industria textil.

<https://www.youtube.com/watch?v=TyT2sbbJBhY>

